

L'ensenyament per tasques:
Programació d'una assignatura de traducció
de l'alemany a l'espanyol

Àngel Tortadès

setembre del 2000

Treball de recerca del programa de doctorat:
Metodologia i anàlisi de la traducció
Bienni 1997-1999
Facultat de Ciències Humanes, Traducció i Documentació
Universitat de Vic
Directora: Dra. Maria González Davies

1. Introducció

Aquest treball de recerca està centrat en la presentació d'una programació del primer quadrimestre de l'assignatura de Traducció General de l'Alemanys a l'Espanyol, dins del programa de la Facultat de Traducció de la Universitat de Vic. Aquesta programació s'ha elaborat a partir de l'enfocament mitjançant *tasques*.

Per tal de justificar la decisió d'aplicar aquest enfocament, comencem analitzant el resultat d'una prova d'avaluació d'una promoció que no va estar familiaritzada amb el treball mitjançant tasques en el transcurs de la carrera, en les assignatures de traducció de l'alemany a l'espanyol. Amb aquesta anàlisi no pretenem ser exhaustius ni constituir la base de cap estudi analític. Senzillament es tracta d'un reconeixement realitzat amb la finalitat de descobrir amb quins problemes de traducció havien topat els estudiants. En l'anàlisi ens centrem en un problema aparentment de comprensió d'un segment del TO que ha induït la majoria d'estudiants a cometre errors. Malgrat no disposar de dades sobre els mecanismes mentals que han comportat aquests resultats en l'acte de traduir, els mateixos resultats ens donen prou informació com per a deduir que els errors, tot i venir provocats per un problema de comprensió, s'han produït amb independència de la competència en la llengua del TO per part dels estudiants. Aquest fet sembla consolidar la hipòtesi que precisament l'aplicació de determinades estratègies de traducció ha estat allò que ha impedit als estudiants d'interpretar el significat del segment del TO.

A fi d'intentar evitar en el futur l'ús d'estratègies incontrolades davant de determinats problemes de traducció, després de definir la traducció com a activitat comunicativa que ultrapassa la noció clàssica d'àmbit lingüístic, adequem un mètode sorgit de l'aprenentatge d'una altra activitat comunicativa (l'ús d'una llengua estrangera) als nostres propòsits: fomentar en els alumnes l'avaluació dels recursos òptims per a afrontar cada problema i l'aprenentatge en l'ús d'aquests recursos. Creiem que l'aplicació d'aquest mètode és la millor manera d'incrementar la seva competència traductora, ja que implica que els estudiants es facin responsables de conduir el seu procés d'aprenentatge i que assumeixin plenament les seves responsabilitats com a traductors.

Som conscients que, des del punt de vista de la investigació, una gran part de la feina està encara per fer. Falta sobretot observar de manera científica com es desenvolupa l'aprenentatge a partir d'aquestes tasques per tal d'oferir unes dades fiables que ens en demostrin la utilitat. De moment aquesta utilitat només ve avalada per l'experiència i la intuïció del professor que ha vist com l'aplicació d'aquest nou mètode en altres grups ha incrementat la qualitat de les traduccions i, sobretot, la motivació dels estudiants a classe.

2. Estudi previ

Facultat de Ciències Humanes, Traducció i Documentació de la Universitat de Vic. Juny del 2000. Examen final de l'assignatura Traducció General Alemany-Espanyol 4 (TGDE4). Es tracta de l'últim examen que els estudiants realitzen en aquesta matèria (la traducció per escrit entre aquestes dues llengües) abans d'assolir el títol que els acredita com a traductors. Per tant, atès que els continguts de l'assignatura són acumulatius respecte a les assignatures anteriors (TGDE1, TGDE2, TGDE3) i que aquests continguts vénen refermats pels continguts de les altres assignatures teòriques i pràctiques que conformen l'itinerari seguit per l'estudiant durant la carrera, podem dir que el resultat d'aquest examen és representatiu de la competència traductora de textos escrits de l'alemany cap a l'espanyol assolida per l'estudiant durant els estudis de traducció i interpretació a la nostra Facultat.

Aquests estudiants són alumnes de l'últim curs i a causa del caràcter progressiu de la implantació de l'enfocament mitjançant tasques en les assignatures de traducció alemany-espanyol, aquests estudiants no han estat familiaritzats amb els plantejaments mitjançant tasques.

En consonància amb els exercicis que han realitzat en el transcurs de les assignatures TGDE1, TGDE2, TGDE3 i TGDE4 i amb les proves d'avaluació corresponents a aquestes assignatures, la comesa que cal acomplir en l'examen és clara. S'havia mirat que els textos de partida no continguessin factors lingüístics, culturals, etc. que dificultessin en la tasca de traduir-los, per una banda tenint en compte les circumstàncies externes que envolten l'acte: exercici individual que s'haurà de realitzar en un espai de temps de 2 hores només amb l'ajut dels materials de consulta que l'estudiant hagi considerat oportú de portar i, per altra banda, tenint en compte el nivell de competència en la llengua de partida de la majoria d'estudiants: el que puguin haver adquirit després de 330 hores de classe obligatòries d'alemany com a llengua C.

Com ha estat habitual en el transcurs del conjunt de les assignatures cursades, es presenten uns textos originals en llengua alemanya i uns encàrrecs de traducció

possibles dels textos a l'espanyol¹. Els encàrrecs són semblants als encàrrecs de traducció amb els quals s'ha treballat durant el curs i el text pertany a una tipologia textual abordada també durant el curs:

- 1 *Traduce el siguiente fragmento de este prospecto sobre la realidad económica de una región alemana, editado por el gobierno de la misma región. La traducción se publicará en un folleto de la Expo 2000 de Hannover para los visitantes de habla hispana.*
- 2 *Traduce las siguientes páginas publicitarias de internet, de relojes de la marca Quinting. La traducción se incorporará a internet para los visitantes de la web de habla hispana.*

El cas concret que comentarem en aquesta introducció fa referència al primer dels dos exercicis. Aquest es realitza a partir d'un fragment extret d'un prospecte sobre l'estat actual de l'economia a la Conca del Ruhr. Altres fragments del text havien estat treballats a classe i se n'havien encarregat traduccions per fer a casa. Per tant, els estudiants coneixien perfectament el context on s'ubicava el fragment.

Amb tot i això, en el moment d'avaluar la prova, sobta que un tant per cent molt alt d'estudiants, prop del 65%, en un determinat segment del text, hagi comès errors de traducció². El fragment en qüestió apareix imprès en el full de l'examen en la mateixa disposició que en el prospecte original, tal com reproduïm a continuació:

(...)	
<i>So stehen heute in Bochum</i>	<i>die Opel-Werke mit rund</i>
<i>auf dem Gelände von zwei</i>	<i>18000 Mitarbeitern.</i>
<i>1958 bzw. 1962 stillgelegten</i>	(...)
<i>Schachtanlagen, die rund 4000</i>	
<i>Arbeitnehmer beschäftigten,</i>	

Una traducció acceptable del fragment podria ser:

Por ejemplo en Bochum, en los terrenos de dos instalaciones mineras que se cerraron respectivamente en 1958 y en 1962 y que empleaban a unos 4000 trabajadores, se encuentran actualmente las fábricas Opel que dan trabajo a unas 18000 personas.

¹Veg. enfocament funcional, punt 3.3

²Per a la definició d'error de traducció, veg. 4.3

Les versions que presenten diferències respecte als continguts del text original són les següents:

1. Así permanecen hoy en Bochum, dentro de la región, dos minas todavía paralizadas desde 1958 y 1962 respectivamente y que dieron empleo a aproximadamente 4000 personas hasta que se construyó la fábrica de Opel que cuenta con alrededor de 18000 colaboradores.

2. En Bochum aún hay dos instalaciones de excavación que dan trabajo a unas 4000 personas y a unas 18000, en la empresa Opel.

3. Por esto hoy en Bochum encontramos un terreno de dos con 1958 y 1962, respectivamente, instalaciones de pozo parados que daban trabajo a 4000 empleados y la fábrica Opel con 18000 colaboradores.

4. Así permanecen hoy en Bochum en la zona de dos perforaciones, de 1958 y de 1962 respectivamente, que dan empleo a 4000 trabajadores, y la empresa Opel que da empleo a unos 18000 trabajadores.

5. Hoy en día hay en la región de Bochum unas 1958, o más bien 1962, plantas siderúrgicas paradas que daban trabajo a cerca de 4000 trabajadores, la fábrica Opel que cuenta aproximadamente con 18000 colaboradores.

6. Es el caso actual de Bochum que se encuentra sobre dos recintos que poseen entre unas 1958 o 1962 minas. Dichos terrenos emplean a cerca de 4000 trabajadores. La empresa Opel tiene unos 18000 empleados.

7. Así actualmente, en la región de Bochum existen dos inversiones mineras cerradas desde 1958 y 1962 respectivamente que mantienen ocupados a unos 4000 trabajadores la 1ª, y 18000 la 2ª, la fábrica Opel.

8. Así pues, hoy en las regiones de Bochum hay 1958 y 1962 tranquilas minas respectivamente, que dan trabajo a cerca de 4000 empleados y la fábrica Opel, que da trabajo a unos 18000 más.

9. Por este motivo las empresas OPEL, con cerca de 18000 compañeros de trabajo, han estado hoy en Bochum, perteneciente a la región de dos instalaciones mineras inmovilizadas respectivamente en 1958 y 1962 con cerca de 4000 empleados activos.

2.1 Hipòtesis

Després d'analitzar i de comparar els resultats i després de comentar-los amb el professor de l'assignatura paral·lela: Traducció General de l'Alemanys al Català, on s'ha produït el mateix fenomen, es fa evident que l'origen dels resultats és en major part atribuïble al fet que aquest 65% d'estudiants ha estat incapaç d'identificar quin és el subjecte de l'oració, atès que aquest no es troba en un lloc massa habitual, almenys dins dels paràmetres dels coneixements de sintaxi alemanya adquirits pels estudiants en el transcurs de la carrera. No han sabut veure que el subjecte del verb “stehen” (“se encuentran”, “hay”, “encontramos”, “existen”) és “die Opel-Werke” (“las fábricas Opel”).

¿Podem pensar que es tracta d'un típic error de comprensió del text original per manca de competència en la llengua de partida i que aquest error s'ha vist agreujat per altres mancances puntuals de coneixement lèxic (el significat de “bzw.”), sintàctic (la construcció de participi), de coneixement del món (suposar que poden existir 1958 o 1962 mines) o morfològic (distingir que “Werke” és el plural de “Werk”) i que tot plegat, afegit a les circumstàncies d'estrès per acabar l'exercici en el temps prescrit, hauria originat aquests resultats?

És evident que no es tracta de cap error de comprensió ja que cap de les versions presentades mostra prou coherència com per fer pensar que l'estudiant ha entès una cosa per una altra. Si de cas ens trobem davant d'una mostra d'incapacitat de comprensió del text original que ha desembocat en la decisió de presentar una traducció inconnexa en comptes de deixar un espai en blanc amb l'esperança que el professor valori menys negativament una cosa que l'altra.

Aquesta incapacitat es fa bastant estranya ja que la frase no és tan complicada i, com hem dit abans, es coneixia perfectament el context. Però encara crida més l'atenció el fet que dins del grup que no ha identificat el subjecte de l'oració en alemany es trobin estudiants amb bon expedient acadèmic en les assignatures de llengua alemanya i que alguns d'ells fins i tot hagin fet estada d'un semestre o dos en universitats alemanyes en el marc del programa Erasmus, mentre que dins del grup que ha identificat el subjecte i

ha traduït el fragment de manera acceptable hi ha estudiants amb bon nivell de llengua i altres amb un nivell més aviat just.

traducció	última nota en llengua alemanya	estades a Alemanya
1	7	
2	7	2 quadrimestres
3	5	
4	5	
5	5,5	
6	8	1 quadrimestre
7	5	
8	7,5	
9	7	

Aquests resultats s'han produït de manera semblant en el grup paral·lel de traducció alemany-català.

Aquest fet ens porta a descartar el domini de la llengua de partida com a únic factor desencadenant dels errors. Llavors només resta rendir-se a l'evidència que la incapacitat per a identificar el segment en qüestió com a subjecte ha de raure també en el fet que estigui col·locat, per atzar de la compaginació del prospecte, al principi de la columna següent, aïllat de la resta de l'oració que es troba al final de la columna anterior.

Evidentment un traductor amb l'alemany com a primera llengua no hauria tingut aquests problemes de comprensió. Però això no implica que els estudiants de què estem parlant no puguin superar la dificultat que presenta aquest text aplicant-hi els mecanismes adients, mecanismes dels quals han estat dotats durant la carrera.

2.2 Conclusió de les hipòtesis

El resultat de les traduccions demostren la pretensió per part dels estudiants de formular un missatge que ells mateixos no comprenen. Han intentat traduir de manera lineal els elements que anaven reconeixent en el text abans de comprendre el sentit global de la idea que transmet el text. Aquesta és, podríem dir, una de les estratègies de traducció que han emprat en trobar-se amb aquesta dificultat concreta. Podem deduir que aquesta estratègia que han utilitzat els ha portat a tenir més o menys una versió enllestida abans d'acabar d'entendre l'original i a descartar arbitràriament una part del fragment de la negociació del significat. Quan han arribat a la part essencial per a la comprensió del fragment (el subjecte de l'oració), l'han forçat per incorporar-lo a allò que ja havien produït (una oració amb un altre subjecte) i això ha fet que es generessin aquests errors. És a dir, és la mateixa estratègia de traducció que han emprat allò que els ha induït a no comprendre l'original i, per tant, allò que els ha portat a traduir malament.

¿Podríem pensar que si aquests estudiants s'haguessin enfrontat al mateix text en una altra mena d'exercici i amb unes altres tasques (per exemple respondre unes preguntes sobre els continguts a manera d'exercici de comprensió de text en llengua estrangera) haurien estat igualment incapaços d'entendre'n el contingut?

Els estudis de traductologia ens permetran tipificar amb exactitud el fenomen que ha succeït en aquest examen, malgrat que ens movem en el camp de les suposicions, ja que, com hem dit abans, no disposem d'informació sobre quins mecanismes mentals han originat la utilització d'una determinada estratègia de traducció durant el procés de traducció.

La causa d'haver emprat aquest mètode pot provenir d'una interferència amb les estratègies d'aprenentatge que han utilitzat per a l'adquisició de llengües estrangeres. Com explica Lörscher (1991: 47): *There is, furthermore, a phenomenon of importance which occurs primarily during the initial phase of foreign language learning at school (...): it is the learner's translation of target -language material which they have received, in order to be able to (better) decode it.* És a dir, és possible que els estudiants hagin pretès utilitzar una estratègia en principi adreçada a fer possible la comprensió

d'un text en llengua estrangera i, malgrat no assolir aquesta comprensió, hagin decidit plasmar els resultats d'emprar aquesta estratègia com si això pogués passar com a traducció. Però, com afirma el mateix Lörscher més endavant, referint-se a aquesta estratègia i a l'estratègia contrària de traduir-se un text abans de produir-lo en llengua estrangera: *it is no wonder that the two kinds of mediation of information just mentioned and the products which they yield are not considered translations in translation theory. They are phenomena which do not occur in professional translating and therefore the models of translation theory cannot cope with them all or cannot cope with them satisfactorily.*

3. Marc teòric

El punt anterior, on hem abordat els motius que han desencadenat una sèrie d'errors de traducció, ens ha portat a parlar d'*error*, de *problema*, d'*estratègia*, de *competència*, etc... Tota aquesta terminologia pertany a uns camps molt concrets dins de la traductologia. Abans de continuar amb el desenvolupament d'aquest treball, serà positiu que delimitem el marc teòric en què ens movem. Així podem perfilar els conceptes que s'han esmentat segons la manera com els entenem i podem introduir els nous conceptes de manera que no calguin explicacions addicionals cada vegada que aparegui un terme especialitzat. D'aquesta manera també obtindrem una visió global prèvia del camp que volem abastar.

Atès que la intenció d'aquest treball és la presentació d'unes tasques didàctiques destinades a millorar la competència traductora dels nostres estudiants i, més endavant, ja fora de l'abast d'aquest treball, el desenvolupament d'un estudi experimental que ens permeti obtenir dades empíriques que ratifiquin (o no) els resultats de l'aplicació d'aquestes tasques, aquesta intenció ens situa de ple dins el marc de la psicolingüística. Seguint el camí obert per Lörscher (1991:7):

1. As far as the psycholinguistic investigation of translation is concerned, it can be expected that only on the basis of empirical studies of translation performance using a process-analytical approach can hypotheses on what goes on in the translators head be formed. (...)

2. As far as psycholinguistic investigation in general is concerned, it can be expected that empirical studies of translation performance will yield general insights into language processing, about aspects of the mental processes of speech reception and speech production and about the mental strategies employed by the language user.

3. As far as the teaching of translation is concerned, it should be possible to make use of knowledge of the translation process for teaching translation. If certain translation strategies turn out to be successful, it might be worth considering teaching these strategies in one way or another.

La psicolingüística, al seu torn, parteix de la lingüística textual, que aborda l'estudi del "text" en relació al seu context i a la seva finalitat comunicativa. Això, traslladat al camp de la traductologia, ens farà parlar del model psicolingüístic, d'enfocament comunicatiu i d'enfocament funcional.

3.1 Model psicolingüístic

El que podem anomenar “model psicolingüístic”, com explica Bell (Baker, 1998: 185) i com hem vist en la citació anterior, s’interessa bàsicament en l’estudi dels processos que el traductor posa en funcionament mentre realitza la seva activitat. D’aquesta manera es pretén obtenir dades empíriques que permetin arribar a conclusions científiques sobre quins mecanismes intervenen, com es relacionen entre ells i, sobretot, com es pot millorar el rendiment d’aquests mecanismes. Aquest últim aspecte és d’especial interès per a la didàctica de la traducció.

El model psicolingüístic estableix els seus fonaments en el processament del llenguatge. Aquest model es basa en el fet que qualsevol usuari de la llengua, en un acte de comunicació, posa en funcionament uns determinats mecanismes mentals de processament d’informació. Pel que fa al traductor, aquest processa també informació mentalment, per bé que amb uns mecanismes més complicats. De la comparació entre la manera de processar informació d’un traductor i la d’un parlant ordinari o de la comparació entre la manera de processar informació de diferents traductors s’extreuen les dades a partir de les quals es pot bastir una teoria sobre la traducció.

First, it became evident that the quality of the hypotheses about mental processes can be improved when introspective data, especially those externalized by language users’ thinking-aloud during their production of texts, are taken into account. Second, it became clear that thinking-aloud can yield much reliable data about procedures of problem-solving. Therefore, it seems sensible to limit the empirical investigation of the translation process to those aspects which are connected with the solution of translational problems and which can be documented in and interpreted from the data. Such a limitation accords with both the nature of the data (translations as text production and protocols of thinking-aloud) and the methodology employed (interpretive reconstruction).

The problems and procedures of problem-solving represent the object of strategy relevant in psycholinguistics. (Lörscher 1991: 67)

Del fet d’abordar les diferències entre processament del llenguatge per part de parlants ordinaris i per part de traductors se’n deriva la diferenciació entre competència monolingüe i competència bilingüe i la determinació que la competència bilingüe és condició necessària però no suficient per ser un traductor eficient, fet que contradiu

Harris, que afirma que *all translators have to be bilingual and... all bilinguals can translate* (Harris 1977:99). Així mateix s'estableixen diferents modalitats de competència bilingüe segons la competència en les habilitats d'escoltar i llegir o en les de parlar i escriure. Per altra banda s'arriba a la conclusió que un traductor, pel fet de fixar-se en aquestes habilitats, en fa un ús diferent que un altre usuari de la llengua, és a dir, per exemple, que utilitza els mecanismes de processament "top / down" i "bottom / up" de manera diferent i, per tant, llegeix i escriu o escolta i parla d'una manera diferent que un usuari ordinari. Aquesta restricció que diferencia l'acte de traduir d'altres actuacions lingüístiques és la que estableix ponts entre l'enfocament psicolingüístic i la lingüística textual, ja que és la funció comunicativa del text la que origina la diferència. Per exemple, són Hönig i Kußmaul (1982: 27) qui afirmen sobre això que els traductors no llegeixen els textos per traduir de manera neutra, sinó que es produeixen associacions automàtiques que interfereixen de manera inconscient en el procés de lectura per part del traductor. Altres conseqüències rellevants deriven del fet de plantejar-se les diferents maneres d'influir en el processament del llenguatge que comporten factors com l'estructura del text, el context en què el traductor exerceix la seva activitat o el coneixement del món del traductor.

3.2 Enfocament comunicatiu

L'enfocament comunicatiu sobre la traducció no entra en contradicció amb l'anterior, malgrat que defugui centrar-se en els processos psíquics que tenen lloc en la ment del traductor. La idea central entorn de la qual gira aquest enfocament és la indissolubilitat del text i el seu context comunicatiu i, per extensió, la indissolubilitat de l'acte de traduir i el context que l'origina.

Aquest plantejament parteix de la idea de "competència" confrontada a la concepció de Chomsky de "competence", ("competence" versus "performance": actuació). Chomsky diu que *this linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener in a completely homogeneous speech community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitation, distraction, shifts of attention and interest, and errors in applying his knowledge of the language in actual performance.* (Chomsky, 1965: 3). Hymes (1972) considera aquesta

visió del llenguatge estèril ja que no té en compte la comunicació ni la cultura i proposa la seva teoria de “competència comunicativa” entesa com la capacitat d’un individu de produir i entendre textos adequats a l’entorn situacional en què es produeixen i als propòsits de la interacció³. Segons aquest enfocament, doncs, la interpretació del significat d’un text no és possible si s’extreu del seu context: qui diu què a qui i on, quan, com i per què ho fa. La manifestació de Schmidt és clara: “an isolated text does not *have* any meaning, it only *receives* meaning in communication” (a Lörscher, 1991: 21).

L’altre pilar sobre el qual se sosté aquesta teoria és precisament la interpretació del significat. Cap participant en un procés de comunicació no pot estar plenament segur d’entendre el significat d’un text de la manera pretesa per l’emissor. Això fa que els traductors (sobretot els traductors de textos escrits, a diferència dels intèrprets), pel fet de confrontar-se a textos acabats, no puguin estar del tot segurs de quin és el significat pretès pels productors dels textos, ja que no tenen accés a les intencions comunicatives d’aquests productors. D’aquí es deriva el fet que l’única opció a l’abast del receptor sigui intentar interpretar el significat del text. En paraules de Mason: *What participants in communication, including translators, can do is to build a mental model of intended meaning on the basis of the textual record and all relevant contextual information available, which is then matched against their knowledge of language and of the world at large. In this sense, the receiver interprets, rather than understands, a text.* (a Baker, 1998: 32). Una definició de traducció comunicativa la fa Newmark (1977:164) i és la que *attempts to produce on its readers an effect as close as possible to that obtained on the readers of the original*”. Un exemple de traducció comunicativa adequada seria el que proposa Lörscher (1991: 10) d’un rètol de prohibició en italià que funcionés com a rètol de prohibició en alemany:

È pericoloso sporgersi
Nicht hinauslehnen

³Aquesta noció de competència serà vital per a poder definir més endavant “competència traductora”

3.3 Enfocament funcional

L'enfocament funcional sobre la traducció s'imbrica en molts aspectes amb l'enfocament comunicatiu ja que parteix dels mateixos pressupòsits. El text no es pot desvincular del seu context comunicatiu i aquest context està supeditat a alguna de les funcions possibles del llenguatge.

Aquest punt de vista deriva de la distinció que fa Jakobson entre funció referencial, expressiva, conativa, fàtica, metalingüística i poètica del llenguatge. Més endavant es diferenciarà entre funció del llenguatge i funció del text i s'arribarà a la conclusió que un text pot tenir diverses funcions i, generalment, una de principal, cosa que determinarà de forma definitiva l'estructura del propi text, o com dirà més endavant Nord (1993:9), no és el text qui té una funció sinó que adquireix la seva funció en la situació en què és rebut.

A partir de l'evidència de la necessitat de contemplar les funcions d'un text per entendre'l, Reiss i Reiss i Vermeer elaboren la teoria del *scopos* desenvolupada i aprofundida més endavant per Nord que afirma, d'una banda, que per a la traducció és tan important tenir en compte la funció que ha de tenir el text meta i els factors que l'han originat com la funció del text original i, de l'altra, que la relació que es pot establir entre un i altre no es pot mesurar amb el paràmetre de l'equivalència sinó, en tot cas, amb el de l'adequació segons el factor que dóna origen al text traduït: l'encàrrec de traducció. *Both Reiss and particularly Vermeer have frequently postulated that as a general rule it must be the intended purpose of the TT that determines translation methods and strategies, and not the function of the ST.* (Nord, 1991: 4).

4. Definicions

A partir del marc teòric exposat més amunt, veiem necessari abordar detalladament els termes de què fem ús. Quan la complexitat o l'amplitud de la definició ho requereixin, realitzarem una definició operativa del terme, d'acord amb la finalitat del nostre treball.

4.1 Traducció

Si no volem excloure cap de les seves variants (subtitulació d'òpera, traducció mental com a estratègia de comprensió, interpretació d'enllaç...), ens veurem obligats a donar una definició de traducció prou genèrica com: "transvasament de significat d'una llengua a una altra", i amb això ja estem exclouent el que molts també consideren traducció; per exemple, el canvi d'un text d'una tipologia textual a una altra dins de la mateixa llengua, o una nova versió d'un text en una altra varietat diacrònica de la mateixa llengua. Per posar un exemple extrem, citem Schleiermacher:

El fet que un discurs es transfereixi d'una llengua a una altra el podem observar per tot arreu i sota les formes més variades. Si, per una banda, a través d'aquest fenomen es poden posar en contacte persones que potser es troben a l'altra banda del globus terrestre, si es poden recollir en una llengua els fruits d'una altra llengua ja morta des de fa segles, això no fa, per l'altra, que calgui sortir de l'àmbit d'una mateixa llengua per tal de presenciar aquest mateix fenomen. Ja que no solament els dialectes de les diferents branques d'un mateix poble, així com les diferents evolucions d'una mateixa llengua o variant dialectal al llarg dels segles constitueixen, en el sentit estricte de la paraula, llengües diferents que requereixen sovint la tasca de l'intendent per passar d'una a l'altra, sinó que fins i tot persones contemporànies no distanciades per un dialecte però pertanyents a classes socials diferents, que no tinguin tractes habitualment i distants per la seva formació, no es podran sovint entendre si no és a través d'aquesta mediació.

És que no ens veiem molt sovint en la necessitat de traduir-nos el discurs d'aquell que, tot i ser el nostre consemblant, posseeix una altra mentalitat i un caràcter diferent? És a dir, quan ens fa la impressió que les mateixes paraules tindrien en els nostres llavis un altre sentit que en els seus, ara amb un contingut més fort, ara més feble, i que si volguéssim expressar el mateix que ell pensa ens hauríem de servir d'altres paraules i expressions a la nostra manera, llavors sembla, en la mesura que concretam aquesta idea amb paraules, que estem traduïnt.⁴

⁴A Enric Gallén [et al.], 2000: 233

Schleiermacher, autor d'aquest text intitulat: "Sobre els diversos mètodes de la traducció" (1813), d'on s'ha extret la citació anterior, també acota el camp d'allò que ell considera traducció més endavant en el seu tractat. Així també ho farem nosaltres i circumscriurem la definició de traducció centrant-nos bàsicament en l'activitat que s'exerceix dins l'àmbit professional de la traducció, ja que és en això que preparen els estudis de traducció i interpretació de la majoria de centres especialitzats d'arreu del món, i és per això que els estudiants acudeixen a aquests centres, per a ser formats com a traductors i traductores professionals.

Així entendrem la traducció com a "activitat comunicativa complexa generada a partir d'un encàrrec on es transmet significació de textos d'una llengua a textos en una altra dins un context social mitjançant complexos processos mentals". Amb aquesta definició recollim les visions de Hatim i Mason, que entenen la *actividad traslaticia como proceso comunicativo que tiene lugar en un contexto social* (Hatim i Mason, 1995: 13); la de Nord quan afirma que: *equivalence between source and target text is regarded as being subordinate to all possible translation scopes and not as a translation principle that is valid "once and for all"* (1991: 24), i conté la visió de Lörcher quan afirma que s'ha de tenir en compte que el procés complex de traducció consisteix en subprocessos a nivell mental i que se n'ha d'escatir la naturalesa i la manera com el traductor els integra durant el procés de traduir (1991: 27). Ara caldrà definir què entenem per activitat comunicativa, per encàrrec, per significat, per text, per context, per llengua i per procés mental.

Activitat comunicativa

Entenem activitat comunicativa, des del punt de vista de la pragmàtica, com a situació on s'utilitzen signes dins un procés d'interacció o de comunicació. En aquesta situació de comunicació, els signes no són escollits pels participants de la situació només en funció del seu significat dins el repertori de signes, sinó que aquests participants també han de tenir en compte els factors que envolten aquesta situació per escollir els signes que facin possible la interacció. El punt central entorn del qual girarà la comunicació serà la funció de l'expressió lingüística segons el seu ús en una situació determinada.

Encàrrec

Seguint les teories funcionalistes (vg. p.e. Reiss 1984, o Nord, 1988), entenem l'encàrrec com la causa per la qual es produeix aquest acte de comunicació. Aquest encàrrec serà el que definirà la finalitat comunicativa de la traducció, qui determinarà les relacions entre Text Original i Text Traduït i la manera com s'insertarà el TT en el seu context social. Aquesta afirmació entra en total confrontació amb termes clàssics com "fidelitat" o "traïció". I és que el fet de contemplar la traducció com a activitat pragmàtica situa l'encàrrec per sobre de la perspectiva lingüística. Així doncs, si es pot parlar de fidelitat, es tractarà de fidelitat respecte al compromís que adquireix el traductor davant del receptor de la traducció.

Significat

Considerarem el significat no des del punt de vista de la lingüística tradicional, és a dir, la manera com una forma es relaciona amb el seu referent, sinó des del punt de vista de la lingüística textual (Hatim i Mason, 1995: 49), que considera el significat com allò que es negocia entre els productors i els receptors dels textos. En paraules de Lyons: *el modo como se emplea una lengua puede explicarse sobre el supuesto más débil de que los hablantes de la lengua en cuestión presentan un acuerdo suficiente acerca del "uso" de las palabras (lo que refieren, indican, etc) para prevenir falsas interpretaciones. No hay que olvidar este punto cada vez que hablemos del "significado" de las palabras.* (Lyons, 1979: 425).

Aquesta concepció deriva de la noció de "significat com a ús" de Wittgenstein, segons la qual el significat d'una expressió lingüística és equivalent al seu ús o a la seva funció dins un context conegut: *¿Qué designen, ara, les paraules d'aquest llenguatge?- Allò que designen, ¿com ho he de mostrar, si no és mostrant la manera com s'usen?* (1958: 60) i és totalment incompatible amb la noció que s'ha tingut tradicionalment en la traductologia del terme "equivalència". Existeix un significat pretès i un significat pressuposat i el propi TO és només una prova del significat pretès per l'autor (Hatim i Mason 1995: 49). El que fa el lector és negociar a partir del text amb el significat que pot haver pretès l'autor. Això implica que difícilment dues persones (en l'àmbit de la mateixa llengua) negociaran exactament de la mateixa manera (interpretaran el mateix

significat). Més difícil serà encara que coincideixin en aquesta negociació del significat el lector del TO i el lector del TT.

Text

Un text és una manifestació producte de l'activitat comunicativa humana (Hurtado, 1999: 33) i l'entenem no com una suma de frases sinó com a unitat fonamental de significació. Un text disposa de lleis pròpies que regulen el funcionament de les parts que el componen i altres que regulen la manera com aquest text s'insereix en el seu entorn. Per tal de negociar amb el significat d'aquest text s'han de tenir en compte tots aquests factors. Aquesta afirmació desautoritza qualsevol pretensió d'aproximació a la traducció a partir d'unitats més petites.

En relació amb el següent punt i d'especial utilitat per a la tasca del traductor es planteja la qüestió d'incloure el text, o si més no acostar-lo, a una tipologia textual. Aquest concepte introduït per Reiss (Reiss, 1984: cap.11), es fonamenta en el concepte de funció del text i té en compte que cada tipus de text, segons la seva funció predominant, tindrà unes característiques formals determinades. Serà fonamental que el traductor tingui en compte quines convencions s'estableixen en el text de partida i quines convencions s'haurà d'establir en el text d'arribada. Naturalment, l'assignació d'un text a una tipologia determinada no és objectivable, ja que depèn de quins factors es considerin primordials a l'hora d'erigir unes constants determinades en tipologia textual i de l'encàrrec.

Context

Com ja hem dit abans, la traducció és un cas complex de comunicació que es realitza per salvar diferències lingüístiques i culturals i, com diu Hurtado (1999: 37):

El texto original ha sido formulado por un emisor utilizando una lengua, en un contexto sociocultural, en una época y para un destinatario determinado; el traductor (que funciona primero como receptor y luego como emisor) ha de producir otro texto con los medios de otra lengua, en otro contexto sociocultural, para otro destinatario y quizás en otra época.

El terme "context" es pot entendre de diverses maneres. Des d'un punt de vista estrictament lingüístic, és el que envolta un element lingüístic, des d'una perspectiva

global s'entén com la situació espai-temps en què té lloc una expressió (Lyons, 1979: 426). Aplicat a la traducció, entenem que el context té lloc en un moment donat i en un espai de temps concret, però alhora implica diversos contextos diferents; el que envolta la producció del TO, el que envolta la producció del TT i el que envolta la recepció del TT.

Llengua

Com a llengua entenem allò que diu Ricardo Muñoz (1995: 177): *no la imatge tradicional de la llengua com un cos monolític i immòbil, degradat per l'ús continu de parlants diversos amb poca formació... (sinó)... la suma de les parles més o menys coincidents dels usuaris, que les adapten constantment a les necessitats per mantenir la llengua com un mitjà de comunicació òptim*. Aquest instrument de comunicació viu format per l'interès d'entendre's entre els seus usuaris aglutina una suma de "forces centrífugues" que tendeixen a la disgregació de la llengua mateixa i de "forces centrípets" que li confereixen uniformitat. Generalment només es considera llengua la part més propera a les forces centrípets, però són precisament les centrífugues les creatives i les que mantenen la llengua viva.

Naturalment aquesta afirmació no entra en contradicció amb que hi hagi un dialecte anomenat estàndard acceptat per tots que se supedita a les lleis d'una gramàtica, d'una ortografia, d'una sintaxi, etc., amb la finalitat que el conjunt d'usuaris es puguin entendre sense interferències.

Conclusió

A partir del que hem exposat fins ara en aquest punt (traduir és transmetre significats d'una llengua a una altra i ni el significat ni les llengües són realitats estables), podríem arribar a la conclusió fatalista que la traducció és impossible. Aquesta conclusió és lògica atès que la noció de traducció arrossega encara uns pressupòsits que la lliguen molt sovint a aquella visió medieval derivada d'una concepció orgànica del llenguatge:

Todo el significado de la ideología escolástica (...) puede reducirse a esto: todas las lenguas presentan las mismas partes del discurso y demás categorías gramaticales en general. Este punto de vista puede ser lícito o falso (...) pero es un punto de vista que, en la forma como ha sido expuesto, sería aceptado por la

mayoría de los que más a gritos proclaman su emancipación de las cadenas del escolasticismo (Lyons, 1971: 16).

Aquesta pretesa validesa universal de determinats aspectes del llenguatge obsessionada en conceptes com "fidelitat" o "traïció" en el camp de la traducció arriba, però, al col·lapse general davant el fet que del títol de l'obra de "Olivetti, Moulinex, Chaffoteaux et Maury" n'existeixi una traducció al francès⁵, o que existeixi un "Camí de sirga" en vietnamita.⁶

Allò que justifica la possibilitat de ser de la traducció no cal buscar-ho comparant estructures lingüístiques, sinó al principi de la definició que hem donat de traducció. Traduir és, per sobre de tot, un acte de comunicació i aquest és l'únic principi universalment vàlid: la voluntat d'uns individus de comunicar-se malgrat la barrera que suposa la diversitat de llengües. En paraules de Hatim i Mason:

En ninguna de estas discusiones [correspondències, equivalències...] entra en consideración el valor comunicativo que, en determinados contextos, poseen las unidades examinadas. Es como si traducir llevase aparejado reflejar, a cada paso, los rasgos propios de la estructura de la lengua de salida. De este modo, y en teoría, traducir del chino, lengua que carece de tiempos verbales, al inglés, donde los verbos llevan obligatoriamente marcas de tiempo, tendría como resultado inevitable una adición de información. Pero luego, en la práctica, los traductores de chino-inglés confirmarán que los tiempos ingleses que van seleccionando normalmente se desprenden del contexto y no tienen por qué añadir significado a lo que viene expresado en el texto original. Así pues, las conclusiones que alcanzan quienes parten de la perspectiva del traductor en faena son por completo distintas de quienes comienzan comparando estructuras lingüísticas: la teoría y la práctica revelan desajustes. (Hatim i Mason, 1990: 46)

Tenint en compte que aquest treball se centra en el disseny d'unes tasques didàctiques dirigides a fer que els estudiants utilitzin unes estratègies de traducció adequades davant determinats problemes de traducció, i que aquest desenvolupament es materialitza en unes assignatures concretes on s'aborda la traducció en unes modalitats restringides (descartem, per exemple, tot allò relacionat amb la interpretació), on s'aborda la traducció d'unes tipologies textuais restringides (descartem, per exemple, aquelles tipologies que no solen ser objecte sovint d'encàrrecs de traducció en el mercat de la

⁵Quim Monzó. Olivetti, Moulinex, Chaffoteaux et Maury. Le serpent à Plumes. Paris 1994

traducció), amb unes finalitats restringides, també serà bo que fem veure d'entrada als nostres estudiants quina faceta de la traducció s'abordarà en el curs i en quina faceta de la traducció hauran de mostrar la seva competència al final de l'assignatura. Això no vol dir que es descarti de forma absoluta aquestes altres cares de la traducció. Pot ser que s'incorporin les altres modalitats amb finalitats didàctiques dins de tasques específiques.

Així doncs, la traducció en què els estudiants hauran d'adquirir competència la podem definir de la següent manera: transmissió de significació de textos no especialitzats, escrits en llengua alemanya a l'espanyol, seguint les pautes marcades per un encàrrec de traducció.

4.2 Competència traductora

En el punt 2.1 hem arribat a la conclusió que, pel fet d'utilitzar determinades estratègies, els estudiants s'han vist empesos a cometre uns errors de traducció. Aquesta deducció ens obliga a plantejar la necessitat de cercar un mètode d'aprenentatge que potenciï el desenvolupament d'estratègies diverses i la capacitat de valorar quina estratègia resultarà ser l'òptima davant dels diferents problemes de traducció que es presentin en un text.

Aquesta capacitat, juntament amb altres coneixements, dominis i habilitats serà part del conjunt de requisits que haurà de complir una persona que pretengui afrontar-se a la pràctica de la traducció. El conjunt d'aquests requisits l'anomenarem competència traductora. Seguidament, agafarem tres definicions de competència traductora pertanyents a cadascun dels tres enfocaments teòrics que hem presentat en el punt 2.2 i, més endavant, definirem què entenem per competència traductora segons un model que integrarà els tres enfocaments.

Christiane Nord (1991:11), seguint un enfocament funcionalista, desglossa quin és el paper del traductor i quines “competències” el determinen: les lingüístiques i culturals en les llengües de partida i d'arribada. Així mateix estableix quina competència ha de

⁶Jesús Moncada. Duòng Kéo Thuyen: Tren song Ebro. Nhà Xuất Ban Van Hoc. Hà Noi. 1988

posseir: la competència de transferència entesa com el conjunt d'habilitats en comprensió del text, expressió del text, documentació i l'habilitat de sincronitzar recepció del TO i producció del TT.

De manera molt semblant a l'enfocament funcionalista, segons l'enfocament comunicatiu, el funcionament de la competència traductora constaria de tres fases: el processament del TO, la transferència i el processament del text meta, (Hatim i Mason 1977: 205-206). Com resumeix Orozco (2000: 91) Aquestes fases no tenen lloc una després de l'altra, sinó que requereixen de determinades destreses que interactuen entre si i que són les següents:

Reconeixement de la intertextualitat (gènere, tipologia textual, etc.) i de la situacionalitat (registre, etc.), deducció de la intencionalitat, anàlisi de l'organització textual i valoració de la informativitat envers el lector del TO pel que fa al processament del TO.

Pel que fa al procés de transferència, distingeixen: desenvolupament d'una estratègia per establir l'eficiència, l'eficàcia i la pertinència de la tasca comunicativa del traductor, d'acord amb la finalitat de la traducció, l'encàrrec de traducció i el destinatari final, a més de complir amb el propòsit retòric de la traducció.

Pel que fa al processament del TM, assenyalen l'establiment de la intertextualitat i de la situacionalitat del TM, la creació d'una intencionalitat i d'una organització textual i l'equilibri de la informativitat d'acord amb el lector del TM.

Aquesta noció de competència traductora deriva de la noció de competència comunicativa encunyada per Hymes (1968), que fa referència a la capacitat de dominar situacions de parla i que, com hem esmentat abans (3.3), es contraposa a la noció de competència chomskyana, que només es refereix a capacitats lingüístiques de parlants ideals. Per a nosaltres aquest enfocament serà especialment útil, ja que la seva divisió en habilitats (també podem anomenar-les subcompetències) ens permetrà analitzar amb detall en quines subcompetències apareixen més problemes de traducció i elaborar un

mètode didàctic adreçat a fomentar el desenvolupament d'estratègies per optimitzar l'ús de determinades subcompetències.

No gens allunyat dels nostres propòsits didàctics, es troba la concepció de competència traductora que proposa Kiraly (ell l'anomena competència del traductor), que té en compte les aportacions del model psicolingüístic: La seva definició de competència és la següent:

In the integrated model translator competence is a) a translator's awareness of the situational factors that may be involved in a given translation task (translation expectations constructed from context of situation);

b) the translation-relevant knowledge that the translator possesses, including, for example, linguistic knowledge of L1 and L2 (syntactic, lexicosemantic, sociolinguistic and textual), cultural knowledge of the L1 and L2 cultures, and specialized knowledge of the topic under consideration; and

c) the translator's ability to initiate appropriate intuitive and controlled psycholinguistic processes to formulate the L2 text and monitor its adequacy as a translation of the source text (translation-relevant skills). (1995:108)

Aquesta última definició és la que considerem més completa ja que integra les aportacions dels altres enfocaments al considerar la traducció com a procés mental, com a operació textual i com a acte de comunicació entre dues llengües.

La programació que presentem en aquest treball està inclosa dins d'un pla d'estudis on els coneixements que Kiraly engloba en el punt A de la cita anterior s'aborden en les assignatures de teoria de la traducció i també, de manera pràctica, en les altres assignatures de traducció. De la mateixa manera, els coneixements lingüístics i culturals (punt B) s'aborden principalment en les assignatures de llengua i de seminari de cultura. Així, per a les nostres assignatures de Traducció General, ens queda reservat el punt C (habilitat per a iniciar els processos psicolingüístics adequats, ja siguin intuïtius o controlats, per a redactar i revisar el TT assegurant que es tracti d'una traducció adequada del TO), sense que això vulgui dir que en la nostra programació s'hagi de prescindir dels punts A i B. Precisament dissenyarem tasques adreçades a la documentació, al reconeixement textual, al reconeixement de factors culturals dins el

text, a veure la importància de l'encàrrec de traducció, etc. Però, bàsicament, ens centrarem en el desenvolupament dels processos psicolingüístics i, per a això, abordarem amb més profunditat les subcompetències de Processament del TO, de transferència i de processament del TT, tal com entenen la competència traductora Hatim i Mason.

Pel que fa a la primera competència, ens referim a les teories de la psicolingüística de Stanovich (1980), que contempen la capacitat de comprensió lectora com a negociació equilibrada en l'ús simultani de dos mecanismes contraposats: el mecanisme **de baix a dalt** (bottom up): interpretació d'un text a partir de les dades particulars que el text presenta; i el mecanisme **de dalt a baix** (top down): predicibilitat del significat d'un text a partir de la informació textual i contextual general acumulada).

Per apreciar aquest funcionament, manllevem un exemple de Nunan (Nunan, 1989): L'aplicació sincronitzada dels dos mecanismes fa possible que, en llegir una frase com:

La Maria va sentir l'home dels gelats que baixava pel carrer. Va recordar-se dels diners que li havien donat pel seu aniversari i va entrar corrents a casa ...

ens fem una idea general a partir dels elements particulars (morfemes, flexió...) utilitzant el mecanisme **de baix a dalt**, però que corregim aquesta lectura d'elements de manera que acabem processant la frase de forma totalment diferent quan l'acabem de llegir:

... i va tancar la porta amb clau.

La primera interpretació l'anem formant a partir de les petites informacions particulars i amb això anem formant una idea general (la Maria s'alegra de veure l'home dels gelats), que no posem en dubte fins que de la lectura de les següents informacions particulars ens fa arribar a una altra idea general incompatible amb la primera. Llavors corregim la interpretació primera emprant l'altre mecanisme el **de dalt a baix**: partim d'aquesta segona idea general (la Maria deu tenir por de l'home dels gelats), comprovem si entra en contradicció amb la resta d'informacions particulars, veiem que no i continuem

llegint disposats a corregir quan calgui. És a dir, som capaços de comprendre en la mesura que ambdós mecanismes accionen entre si.

Atès que el procés de traducció requereix un ús específic d'aquesta subcompetència (no és el mateix llegir unes instruccions d'ús per saber com es canvia l'hora d'un despertador que llegir-les per traduir-les) sobretot quan els estudiants no gaudeixen de la competència suficient en la llengua del TO, aquests tendeixen a llegir donant prioritat al primer mecanisme (del particular al general). Un dels primers fonaments en què ens recolzem en un procés d'aprenentatge de la traducció d'una llengua C és la necessitat que els estudiants sàpiguin llegir textos en aquesta llengua C utilitzant els dos mecanismes per tal de poder processar-los adequadament.

La segona competència, l'expressió escrita, també ve donada per la interacció dels mateixos dos mecanismes "de dalt a baix" i "de baix a dalt". És a dir, l'entenem com una negociació contínua i complexa entre una idea general que s'elabora mentalment i la seva fixació en unitats particulars més petites, i viceversa. Només cal observar com escrivim amb l'ajut d'un processador de textos per veure que això és exactament així. Anem temptejant de plasmar les nostres idees ara amb aquestes ara amb aquelles paraules o formulacions, tornem endavant i endarrere fins que, al final, aconseguim expressar la idea general amb els elements particulars de manera satisfactòria per a nosaltres. Aquesta negociació amb el significat que volem expressar té lloc tant si escrivim textos originals com si realitzem una traducció. En ambdós casos es tracta de produir textos i les diferències que hi pugui haver es deuen més a les interferències que tenen lloc en la producció de textos traduïts que a cap altra cosa. El segon fonament, doncs, sobre què descansa l'assignatura de traducció de la llengua C és la capacitat per part dels estudiants d'expressar per escrit en la seva llengua A les seves idees.

De fet, l'expressió oral i la comprensió auditiva funcionen de la mateixa manera només que a través d'altres canals.

Resta la tercera competència, la de transferència o transmissora de missatges, que és, en definitiva la que caracteritza la tasca del traductor i la que la diferencia de la resta d'usuaris del llenguatge. Poc se sap de quins són els mecanismes que hi actuen. Des de

la constitució de les teories behaviouristes, s'ha tendit a pensar que venia a ser com una espècie de caixa negra per on entrava el TO i d'on sortia enllestit el TT, sense que ningú pogués arribar a accedir mai a l'interior d'aquesta. Darrerament, amb els treballs de Krings (1986), Lörscher (1991), Kussmaul (1995), Kiraly (1995), etc., s'ha iniciat una aproximació científica a l'interior d'aquesta caixa. La majoria dels estudis es basa en l'anàlisi dels anomenats TAPS (Thinking Aloud Protocols), que consisteixen en la verbalització dels processos mentals que utilitza el traductor i la seva recollida en protocols. També existeixen altres propostes: per exemple la de González Davies (2000) elaborada a partir d'enregistraments, diaris i entrevistes o Orozco (2000), centrada en la observació d'indicadors que es poden mesurar, com són els errors, els problemes i la concepció general de la traducció.

Presas considera aquesta competència la competència central que integra totes les altres que intervenen en aquest procés de comunicació (la comunicativa en les dues llengües, etc.) i li reconeix una dimensió retrospectiva de recollida de dades rellevants del TO i una dimensió prospectiva de recollida de les adaptacions requerides per la nova situació comunicativa (Presas, 1999: 386).

Nosaltres, seguint aquest camí, considerarem de manera aproximativa aquesta competència com el fruit de la confluència de les negociacions que tenien lloc en la comprensió d'un text i en la expressió d'un text. És a dir, aquesta macrodestresa consistiria en una continuació de la negociació, però ara de manera molt més complexa ja que s'estableix a quatre bandes: per un costat, les relacions de dalt a baix i viceversa de la comprensió i, per l'altre, les relacions de dalt a baix i viceversa de l'expressió. D'aquí la necessitat de contemplar la traducció no com a producte acabat sinó com a procés continu. Malgrat que, com diuen Hatim i Mason, de la traducció només en resti el producte acabat, el que interessa és poder analitzar els dilemes que el traductor ha hagut de resoldre i les vies que han portat a determinades preses de decisió (Hatim i Mason, 1995: 13)

En aquest últim punt, els estudiants de traducció topen sovint amb el segon gran entrebanc. En comptes d'establir una negociació entre les idees emanades de l'original i allò que van escrivint mitjançant la negociació a quatre bandes entre els mecanismes de

dalt a baix i de baix a dalt, molt sovint intenten negociar directament de particular a particular (de baix a baix) (Tortadès, 1999: 327). Aquest defecte, que pot estar motivat per raons ben diverses, com l'estrès, la falta de temps, la dificultat per comprendre l'original, la por de ser acusat de realitzar una "traducció lliure", la dependència del diccionari bilingüe o la pura mandra, porta inexorablement a l'abandó del processament del llenguatge, cosa que comporta, tal com hem vist en els resultats de la prova d'avaluació del principi d'aquest treball, errors gravíssims en la traducció. O el que encara és més greu, la més absoluta desorientació dels estudiants. Cosa que es pot veure, per exemple, quan acudien a la revisió d'examen i intentaven encara justificar les seves versions amb l'argument: "però si el diccionari diu..."⁷

Aquest serà, doncs, l'objectiu bàsic de les assignatures i de les tasques que dissenyarem més endavant: sobre el suport de les dues competències anteriors (capacitat de comprensió i capacitat d'expressió), dotar els estudiants d'aquesta competència de transmissió. Evidentment no a nivell interlingüístic sinó a nivell intertextual.

⁷Veg. Maria González Davies, "But the dictionary says..." a Las lenguas en la Europa Comunitaria II. Diálogos Hispánicos 20.

4.3 Error de traducció

Malgrat l'evidència que els resultats de les traduccions que han elaborat els estudiants presenten errors, pot arribar a ser molt controvertida la demostració que un segment constitueix un error de traducció. Una traducció “fidel”, lingüísticament parlant, pot arribar a suposar una “traïció” a l'encàrrec de traducció i, per tant, un error. Així, la definició d'error de traducció dependrà, en primer terme, de l'enfocament teòric del qual es parteix. Segons un enfocament funcional, un error de traducció consistiria en la manca d'adequació del text meta a l'encàrrec de traducció i, segons una visió més propera al model psicolingüístic, vindria donat per una manca d'equivalència més o menys formal d'estructures de significat entre el TO i el TT.

De moment, no ens decantem per cap de les dues propostes per efectuar la valoració dels resultats de la prova i considerarem error de traducció la inconseqüència en un determinat segment del text traduït als propòsits que s'hagi plantejat l'estudiant a l'iniciar la traducció.

4.4 Problema de traducció

Malgrat la col·loquialitat de la paraula, amb el terme “problema” dissenyem un concepte especialitzat que utilitza Lörscher (1991: 79) partint d'una definició que fa Dörner (1976), segons la qual un individu s'enfronta a un problema quan es troba en un estat intern i extern que no considera desitjable per alguna raó i quan aquest individu no disposa dels mitjans, per a canviar l'estat no desitjat en un estat final desitjable. A partir d'aquí, i aplicat a la traducció, un problema de traducció *is considered to occur when a subject realizes that, at a given point in time, s/he is unable to transfer or to transfer adequately a source-language text segment into the target-language* (Lörscher, 1991: 80).

En el cas concret amb què comencem el treball, es tractaria d'un problema de recepció (dins la diferenciació que Lörscher admet entre problemes de recepció, problemes de producció i problemes de recepció- producció), ja que és evident que els estudiants han

tingut el problema “en la recepció d’un segment de text en la llengua de partida i per tant en treure informació d’una combinació de lexemes i en la consegüent constitució de significat” (1991: 95).

4.5 Estratègia de traducció

Per estratègia de traducció entendrem allò que Lörcher (1991: 76) defineix com: *a potentially conscious procedure for the solution of a problem which an individual is faced with when translating a text segment from one language into another.*

Com resumeix Bell (a Baker: 189), Lörcher diferencia dues estratègies de traducció bàsiques utilitzades pels nens bilingües i pels traductors professionals, per una banda, i pels aprenents d’una segona llengua i els traductors no professionals, per l’altra. Segons l’investigador alemany, el primer grup utilitzaria una estratègia “orientada al sentit” (sense-oriented), en què es dóna preferència al model *top-down* de processament del llenguatge (veure 4.1), que se centra més en la funció que en la forma. Per a ells, la traducció consistiria en la “deconstruction of signs into sense and the reconstruction of sense into signs”. Per altra banda, els aprenents i els traductors no professionals utilitzarien una tècnica “orientada al signe” (sign-oriented), en què es dóna preferència al mecanisme *bottom-up* de processament del llenguatge, que se centra més en la forma que en la funció. Per a ells, la traducció consistiria en “(semi-) automatic lexical transfer, and the sign in the target language is called up by the sign in the source language rather than by the relevant concept”.

Realitzant una anàlisi comparativa, basada en el producte, entre el text original i les traduccions presentades en aquest treball, podem afirmar que les estratègies que han utilitzat aquest grup d’estudiants davant un problema de recepció és el que els ha impulsat a cometre uns errors de traducció.

...it becomes apparent that the subjects often do not comply with the postulate maintained by translation theory according to which any translation must be preceded by an understanding of the sense of the SL text (Lörscher. 1991: 95)

5. Adquisició de competència traductora

És evident que si volem evitar errors d'aquesta mena en el futur, haurem de buscar un mètode didàctic orientat, en primer lloc, a promoure el reconeixement dels problemes de traducció que apareguin i, en segon lloc, a promoure l'ús d'estratègies diferents per poder fer front al ventall més ampli possible de problemes de traducció. Només d'aquesta manera podrem aconseguir incrementar la competència traductora dels nostres estudiants. En paraules de Kiraly *a translation pedagogy should focus on how best to simulate and provide translation-relevant experience in the translation classroom to develop competence*”(Kiraly. 1995: 106).

Com que hem definit competència traductora com una de les varietats de competència comunicativa, per tal de projectar un mètode didàctic adreçat a desenvolupar aquesta competència comunicativa ens haurem de basar en els models didàctics existents adreçats a l'aprenentatge d'altres competències comunicatives, com, per exemple, els mètodes d'aprenentatge de llengües estrangeres, ja que els objectius són semblants encara que puguin variar altres aspectes.

5.1 Mètodes d'aprenentatge de segones llengües

No tots els mètodes d'aprenentatge consideren les llengües com a activitats comunicatives. Per això, en primer lloc, donarem una brevíssima visió dels principals mètodes didàctics existents en adquisició de segones llengües i els dividirem segons si parteixen d'una prioritització de competència lingüística o si prioritzen la competència comunicativa i tenen en compte els processos psíquics que hi prenen part.

Two approaches to TEFL can be appreciated, namely, the traditional and the communicative. The most outstanding differences between them are: a) the communicative approach concentrates on the rules needed for using the language in social situations whereas the traditional approach concentrates on the grammatical rules that are needed to produce correct sentences. b) A great deal of work in the classroom is concerned with learning in the communicative approach and with teaching in the traditional approach (...) d) the communicative approach sees language use as something dynamic, as the creation of meaning as negotiation; on the other hand, the traditional approach

sees language as being static (...) g) The traditional approach is deductive, whereas the communicative approach is inductive. (González, 1992: 26-27)

Existeixen diferents formes de classificar la diversitat de mètodes didàctics i algunes diferències de nomenclatura també. Nosaltres agafarem com a referència l'informe sobre l'ensenyament de segones llengües de Murillo, Cabezas, Ribé i Tost (1996) on distingeixen entre:

- mètodes naturals
- mètodes tradicionals (gramàtica-traducció)
- mètodes directes
- mètodes audio-orals
- mètodes situacionals
- mètodes estructurals
- mètodes comunicatius
- mètodes psico-cognitius o constructivistes
- mètodes “experiencials” (experiential approaches)

Els **mètodes naturals** i els **mètodes directes** pretenen reproduir a l'aula les condicions d'adquisició de la llengua materna per part de l'infant, considerant que aquest pot aprendre mitjançant la imitació del seu entorn. Malgrat contemplar el procés comunicatiu, els autors de l'estudi critiquen aquests mètodes perquè no tenen en compte les interferències de la primera llengua, perquè parteixen d'una visió homotètica de les llengües i perquè no tenen en compte els components afectius en el procés d'aprenentatge. El **mètode tradicional** és una continuació del mètode emprat per a l'ensenyament de llengües antigues, segons el qual les llengües es reduïrien a ser un conjunt de lèxic i un conjunt de regles gramaticals que permet combinar-lo. Aquest mètode parteix de la base que la realitat és única per a tots els éssers humans i que tots els sistemes lingüístics són d'alguna manera congruents entre si. Els investigadors afirmen que certes reminiscències d'aquest mètode continuen vives encara avui dia: “la explicitación gramatical o también ciertas técnicas usadas para la presentación del vocabulario, que siguen practicándose en la actualidad, remiten sin lugar a dudas a dicha concepción lingüística” (1996: 34).⁸ El **mètode audio-oral** es proposa crear

⁸No és absurd pensar que reminiscències d'aquest mètode es trasllueixen en el món de la traducció ja que els seus plantejaments parteixen d'una d'una visió concreta del llenguatge i de la llengua i, per tant

automatismes i, fins i tot, actes lingüístics reflexos mitjançant *drills*. Els autors critiquen que malgrat tenir en compte el vessant psicolingüístic, els alumnes no adquireixen competència sinó només el domini de segments del discurs. Finalment, els **mètodes situacionals** juguen amb la memorització i amb l'exercici sobre discursos extrets de situacions socials reals enregistrats generalment en vídeo. Els autors retreuen a aquest mètode la manca de consideració sobre aspectes afectius, comunicatius i expressius.

Per una altra banda els **mètodes estructurals** donen prioritat a les manifestacions orals de la comunicació, ja que són considerades més properes al funcionament del llenguatge. En aquest enfocament es planteja la funció lingüística com a manifestació global de la persona i, per tant, es tenen en compte els factors afectius, els cognitius i fins i tot els biològics i també es postula que *el acceso a un sistema lingüístico se realiza por “aproximaciones sucesivas”, llevándose a cabo un proceeso de estructuración progresiva del “input”, lo que requiere que el profesor disponga de categorías que le permitan percibir y categorizar los distintos estadios de la gradación del proceso de aprendizaje* (pàg. 36). Els **mètodes comunicatius** parteixen de la base que la funció essencial de la llengua és la comunicació, integren els resultats de les investigacions de la psicolingüística i de la sociolingüística i preconitzen el concepte de “competència comunicativa”. Els **enfocaments psico-cognitius** preconitzen l'existència d'una “interllengua” que es va perfeccionant mitjançant l'utilització dels mecanismes psico-cognitius que posseeix qualsevol parlant. Finalment els **mètodes “experiencials”** centrats en l'aprenentatge mitjançant tasques es caracteritzen per

un desplazamiento de la planificación y actuación didáctica desde una presentación secuenciada de contenidos de lengua derivados de una descripción formal o de uso de la misma (enfoques aditivos, bottom-up), hacia el uso de tareas reales, que globalizan la presentación de la lengua (enfoques top-down) y centran su atención, no sobre el código, sino sobre el aprendiente (estilos, estadios, estrategias) y los procesos de realización de la tarea. Esta nueva concepción y actuación pedagógica está dando lugar a nuevos diseños curriculares en todo el mundo y, aunque lentamente, a la publicación de materiales didácticos basados en un concepto procedimental del aprendizaje de la lengua.

aquesta afecta qualsevol disciplina que tingui a veure amb material lingüístic. Aquests plantejaments diu Bloomfield “como muchas otras cosas que se enmascaran en el sentido común están de hecho altamente mixtificadas, y derivan, sin mediar una gran distancia, de las especulaciones de filósofos antiguos y medievales” (a Lyons, 1979: 3)

Nosaltres, per la nostra banda, afirmem que seria interessant investigar el paper que aquestes reminiscències poden jugar en la desatenció per part del traductor a molts problemes de traducció, a la posterior negligència en l'utilització d'estratègies i en la conseqüent comesa d'errors de traducció.

Aquests últims mètodes els agruparem sota el terme “aproximacions comunicatives” i en ells ens fixarem per desenvolupar el nostre model didàctic aplicat a la traducció, dades les afinitats explicades en els pressupòsits del principi d’aquest punt. De tota manera afegirem un altra línia didàctica que també serà del nostre interès. Aquesta línia potencia l’autonomia de l’aprenent i com explica González (1992: 38):

Basically, learner autonomy favours the student’s capacity to choose and grade the aspects of language which he/she considers relevant to his/her progress and considers the teacher as a guide or “counsellor”. Therefore, it is not a prescriptive method and takes into account students’ past learning experiences and expectations about learning. Ideally, students will be responsible for the language they acquire and will determine the objectives, define the contents, select methods and techniques, monitor the procedure of acquisition and evaluate.

5.2 Característiques del mètode per adquirir competència traductora

La gran majoria de persones que dominen dues llengües tenen la capacitat de traduir. O si més no, en paraules de Lörscher: “every individual with a command of two or more languages (even with various degrees of proficiency) also possesses a rudimentary ability to mediate between these languages” (1991: 43). Ara bé, no tots els que dominen dues llengües tenen l’habilitat de traduir de manera eficaç. Aprendre a traduir és, per tant, adquirir aquesta habilitat. Per tant, l’accent del mètode didàctic emprat ha d’estar més posat en un model d’aprenentatge constructiu (reestructuració dels coneixements) que no pas en un model associatiu (acumulació de coneixements). Caldrà que el mètode es centri més que en la simple acumulació d’informació, en la potenciació de processos associatius que duguin l’aprenent a la reestructuració dels coneixements, a mida que els va adquirint.

information is stored as either declarative knowledge (what we know) or procedural knowledge (what we know how to do), which includes complex cognitive skills. Declarative knowledge is typically stored in terms of meaning-based propositions and schemata, while procedural knowledge is stored in terms

of production systems or IF-THEN causal relationships (O'Malley i Uhl, 1996: 214)

És a dir, donat que estem parlant de l'aprenentatge d'una habilitat, i que aquesta s'aprèn bàsicament mitjançant la pràctica, el mètode ha de tenir en compte que no n'hi ha prou amb exigir als aprenents una actitud receptiva davant una explicació teòrica, amb l'esperança que aquests coneixements s'apliquin més endavant i que, finalment, es valori el procés d'aprenentatge en virtut d'uns resultats obtinguts. A partir de la nostra experiència, ens sembla insuficient limitar-nos a transmetre uns coneixements, jutjar uns resultats i esperar que d'aquesta forma o de la valoració posterior d'aquests resultats es derivi l'aprenentatge. Per això veiem la necessitat d'aplicar una mètode on sigui l'aprenent qui, de forma progressiva, a partir de la seva experiència en el procés d'aprenentatge, arribi a formular per ell mateix, guiat pel professor, els principis i les pautes més adequades per arribar a dominar aquesta habilitat. Aquest fet, conjuntament amb el caràcter comunicatiu i el caràcter de derivat de complexos processos cognitius de l'activitat traductora, ens portarà a parlar de la "tasca" com a pol entorn del qual girarà el nostre mètode.

Nunan considera els objectius com una de les parts essencials de la tasca "Goals are the vague general intentions behind any given learning task" (Nunan ,1991: 48) i que aquests objectius poden fer referència als diversos aspectes generals (comunicatius, afectius o cognitius) del discurs o que poden anar adreçats a definir el paper del professor o de l'aprenent dins de classe. Per això considerem l'aprenentatge mitjançant tasques com especialment adequat ja que, com hem dit en el punt 4.2, per incrementar la competència traductora, cerquem un mètode que ens permeti fomentar el desenvolupament d'estratègies per optimitzar l'ús de les subcompetències que la conformen..

Si per una banda es demostra que, a classe de llengua estrangera, mitjançant l'ús de tasques s'incrementen les subcompetències de comprensió, d'expressió, les competències en aspectes interculturals, sociolingüístics, cognitius, etc...i, per altra banda, es fa palès que aquestes mateixes competències i subcompetències són necessàries per posseir competència traductora, és evident que podrem servir-nos dels mateixos instruments canviant-ne els objectius i el funcionament allà on sigui necessari,

ja que també és evident que traduir no és el mateix que dominar una llengua estrangera i que requereix altres competències.

5. 3 Aprenentatge mitjançant tasques

Nunan defineix la tasca en didàctica de segones llengües com *a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form*. I més endavant com *a piece of meaning-focussed work involving learners in comprehending, producing and/or interacting in the target language, and that tasks are analysed or categorised according to their goals, input data, activities, settings and roles*. (Nunan, 1991: 10-11).

Aplicada a la didàctica de la traducció, podem perfilar la noció de “tasca” com una sèrie encadenada d’activitats que porten a un producte final directament relacionat amb elles que consta dels següents elements:

Objectius: Depenen de què es pretengui amb cada tasca. Poden dirigir-se a potenciar una competència determinada, un aspecte d'una competència, diverses competències alhora o qualsevol mecanisme útil dins el procés de traducció: consulta de diccionaris, capacitat de retenir en la memòria, etc.

Informació d'entrada: Estarà constituïda pels materials específics segons els objectius de la tasca. Principalment estarà constituïda per textos originals escrits en alemany, però també pot estar integrada per textos paral·lels si la tasca està dirigida a la documentació, entrades de diccionaris, altres traduccions etc...

Activitats: Es dissenyarà un procés adreçat a assolir els objectius de cada tasca de manera gradual. Cada subdivisió d'aquest procés s'anomenarà activitat. Les activitats no han de tenir una fi en si mateixes, esgotar-se en el seu resultat. Han de servir per potenciar un aprenentatge traslladable a altres situacions.

Docent: No pot limitar-se a controlar els resultats al final. Haurà de seguir activament el procés de prop per poder-lo anar adequant en funció dels resultats que es vagin obtenint progressivament. Haurà de controlar especialment aquells components afectius i emotius que poden redundar en actituds més propícies o menys propícies a l'adquisició de competència per part dels aprenents. Ateses les característiques del lloc on s'insereixen aquestes tasques (assignatura dins una carrera universitària) haurà de donar també una qualificació final.

Aprenent: És la figura central entorn de la qual gira tot el procés d'aprenentatge (per això parlem d'aprenentatge i no d'ensenyament). No pot limitar-se a retenir les aportacions del docent per intentar posar-les en pràctica més endavant i aprendre en funció del resultat obtingut. Haurà de responsabilitzar-se d'assimilar els processos.

Dinàmica de treball: Fixa les relacions entre tots els altres factors. Des d'aquesta perspectiva, les relacions entre aprenent i docent no es podran establir de manera exclusivament unidireccional (un parla i els altres escolten), sinó que hauran de ser pluridireccionals. Segons els objectius de cada tasca les activitats es dissenyarà una dinàmica de treball amb unes formes socials concretes (treball individual, en parella, en grups, en el ple de la classe) i es donarà especial importància al *cooperative-learning*.

6. Desenvolupament d'un prototip a partir de tasques

En aquest apartat presentarem la programació de tot un quadrimestre de l'assignatura TGDE1 amb la intenció de que els nostres estudiants s'iniciïn en el camí d'assolir la competència traductora, en els termes que hem explicat al final del punt 4.1, a partir de tasques. En primer lloc definirem els objectius de l'assignatura, la metodologia, el sistema d'avaluació i, a continuació, descriurem el desplegament d'activitats que es poden realitzar per tal d'aconseguir aquests objectius. Paral·lelament a aquest desplegament de tasques a classe s'establiran uns encàrrecs de traducció (generalment sobre els textos amb els quals s'ha treballat prèviament a classe) que els estudiants hauran de realitzar fora de l'horari lectiu i que serviran per acabar d'avaluar si s'han assolit els objectius del procés.

Objectius generals:

- Aproximació a les qüestions bàsiques de la traducció alemany-espanyol i aplicació de les tècniques de traducció treballades a les assignatures de traducció de primer cicle a la traducció des de l'alemany.
- Pràctica del treball de consulta i de documentació amb fonts en alemany i en espanyol.
- Traducció de textos no especialitzats de diferent tipologia segons el model que proposen Hatim i Mason:
 - comprensió del text original
 - transferència de significat
 - adequació del text meta
- Desenvolupament de la capacitat de raonament sobre les estratègies de traducció emprades i les solucions trobades.

Metodologia :

Es treballarà bàsicament a partir d'una antologia de materials i de textos autèntics no especialitzats i variats quant a llargada, complexitat lingüística o tipologia textual.

A classe es realitzaran activitats, principalment en grup, en el marc de diverses tasques dirigides a potenciar l'autonomia dels estudiants amb la finalitat que adquireixin pràctica en l'ús d'estratègies de traducció. Es posarà especial èmfasi en les diferents competències: comprensió, transferència i expressió.

El treball realitzat en les 2 hores de classe setmanals serà completat amb treball individual que s'haurà de realitzar fora de les hores lectives i que s'haurà de lliurar al professor dins uns terminis estipulats.

El professor dirigirà de manera personalitzada el treball realitzat en grup a classe i portarà el seguiment de l'evolució individual de cada estudiant a partir d'aquestes activitats realitzades a classe i a partir dels treballs realitzats fora.

L'estudiant s'haurà de responsabilitzar del seu procés d'aprenentatge, mostrant una actitud activa i participativa a classe i controlant el seus progressos a partir dels treballs realitzats.

Avaluació :

Les activitats realitzades a classe es valoraran únicament segons si s'han assolit o no els objectius d'aprenentatge (V o X). Es presentaran unes activitats adreçades a l'avaluació del procés d'aprenentatge en forma de treball realitzat fora de classe (generalment encàrrecs de traducció de fragments) que serà retornat als estudiants degudament revisat, amb els errors, observacions i altres incidències marcats i amb una nota orientativa (del 0 al 10) el següent dia de classe després d'haver-lo lliurat, és a dir, dues setmanes després d'haver donat l'encàrrec. Un cop s'hagin discutit aquestes incidències a classe, l'estudiant haurà de fer-ne una recopilació i presentar-la, comentada, al final del quadrimestre.

Finalment els estudiants realitzaran una última activitat d'avaluació en forma d'examen final. Aquest examen constarà de l'acompliment de dos encàrrecs de traducció de dos textos pertanyents a una tipologia textual treballada durant el quadrimestre. Els dos

textos s'hauran de traduir individualment en un espai de dues hores amb ajut dels materials que l'estudiant cregui oportú portar a la prova.

La nota final⁹ estarà en funció de:

. traduccions realitzades fora de classe	25%
. treball comentat sobre les incidències	25%
. examen final	50%

⁹Hem de ser conscients que l'avaluació no ha de centrar-se només en el resultat, sinó en el procés i per tant, en la seva utilitat o aplicació posterior i que l'avaluació en darrera instància no l'ha de fer el professor, sino que s'ha d'entendre com a reflexió personal sobre el procés d'aprenentatge. Per tant és important que l'estudiant sàpiga diferenciar en tot moment què s'està valorant en cadascuna de les activitats adreçades a avaluar el procés d'aprenentatge.

Tasca 1

Especifiquem els objectius, els materials de partida, el paper del professor i la dinàmica de treball, les activitats i el paper de l'alumne els agrupem en l'apartat "procediment".

objectius:

- * Desfer tòpics sobre la traducció (fidelitat a l'original, correspondència de sentit, etc.).
- * Fer que els estudiants per si mateixos prenguin consciència que en primer lloc es deu fidelitat a la funció de la traducció.
- * Fer veure la importància de les tres competències (comprensió, transferència, expressió).
- * Fer veure la importància que el TT sigui adequat segons l'encàrrec de traducció.
- * Donar ànims davant la manca de qualitat de molts d'aquests textos publicats (ells ho poden fer millor).

materials:

Formulari amb una sèrie de qüestions generals sobre la traducció que els estudiants han de respondre. (pàg. 44)

Fragment de les instruccions d'ús d'un aparell elèctric. (pàg. 44)

Traducció publicada del fragment en transparència.

procediment:

activitat 1. Es convida els estudiants a respondre (en parelles, o per grups) les preguntes teòriques de caràcter molt general (pàg 44, 1) amb la intenció que surtin conceptes clau de traductologia.

activitat 2. Es presenta un fragment complicat de les instruccions d'ús d'un aparell elèctric on una traducció lingüísticament fidel té com a conseqüència inexorable la inutilitat del TT per a l'usuari de l'aparell. Se'ls convida a traduir el fragment (en la mateixa parella o en el mateix grup) (pàg 44, 2).

activitat 3. Es projecta en transparència una traducció publicada d'aquestes instruccions d'ús. En el ple de la classe es comenten les diferències entre la traducció publicada i la traducció de cada grup. Es valoren les aportacions positives de cada grup (la traducció publicada és molt deficient).

activitat 4. Es torna a respondre individualment a les mateixes preguntes teòriques que abans (pàg 44, 3) i es promou a la reflexió sobre si els conceptes

clau utilitzats en la definició a l'activitat 1 entren en contradicció amb la pràctica a l'activitat 2.

Duració del conjunt de la tasca: Aproximadament 2 hores.

professor:

Fomenta l'intercanvi d'opinions en l'activitat 1 i l'activitat 3.

Ajuda (sense resoldre problemes) amb la terminologia en l'activitat 2.

Cuida que quedi clara la importància de la funció del text en l'activitat 3.

Controla si s'han aconseguit els objectius en l'activitat 4.

avaluació:

A partir del seguiment de les activitats i dels resultats de l'activitat 4 es pot avaluar si s'han assolit els objectius o no. L'activitat 4 ha de propoure els estudiants a reflexionar sobre quina és la tasca del traductor i a autoevaluar les seves respostes.

Tarea 1

1. Responde a las siguientes preguntas a la izquierda de la línea:

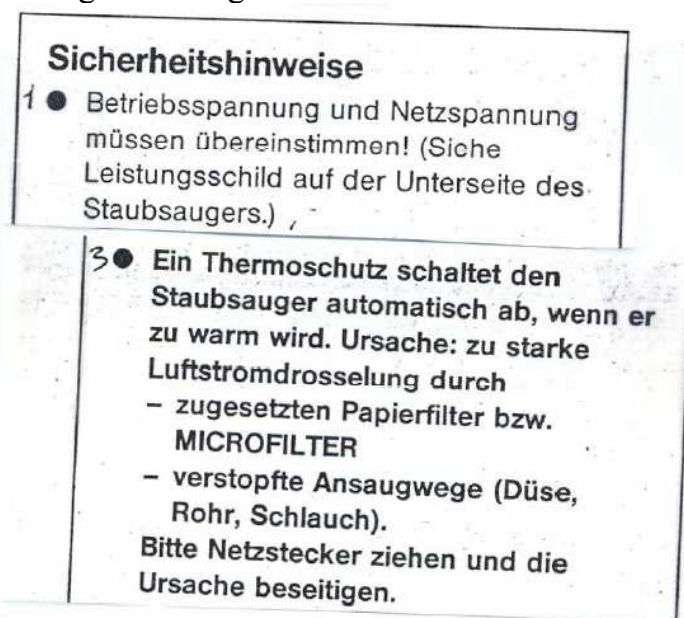
Qué significa traducir?



Qué habilidades requiere?



2. Traduce el siguiente fragmento:



3. Dobla el papel y vuelve a responder a las preguntas de la actividad 1, ahora a la derecha de la línea.

Tasca 2

objectius:

- * Familiaritzar els estudiants en l'ús de diccionaris monolingües en alemany i bilingües.
- * Fer que els estudiants prenguin consciència que els diccionaris (i molt menys els diccionaris bilingües) no resoldran tots els problemes de traducció.
- * Fer que els estudiants sàpiguen escollir l'eina de consulta òptima segons el problema de traducció.

materials:

Fotocòpies de pàgines de diccionaris.(pàgs. 47-56)

Transparències.

Un fragment d'un text.

Diccionaris monolingües i bilingües.

Fragment musical gravat en vídeo.

procediments:

S'encarrega la feina de cercar el significat dels símbols i abreviatures d'un diccionari monolingüe fora de l'horari lectiu (pàg 47, a).

activitat 1. Es comenta el resultat en el ple de la classe amb l'ajut d'una transparència. Es compara amb els símbols i abreviatures d'altres diccionaris monolingües en alemany, en el ple de la classe, a partir de les fotocòpies (pàg 48, b) i de diccionaris reals.

activitat 2. a) Per grups: Es compara l'article de l'entrada "Schlager" (paraula difícil de traduir per l'especificitat dels seus continguts culturals) en diferents diccionaris monolingües (pàg 49, a).

b) Es busca una possible traducció.

c) Es recorre a les traduccions dels diccionaris bilingües (pàg. 50, c).

d) Es projecten en vídeo uns quants exemples de "Schlager".

e) S'encarrega una traducció a cada grup segons un encàrrec diferent. (traducció per a una revista de programació de televisió via satèl·lit, per a un diccionari de terminologia musical, per a un fulletó publicitari d'una gran cadena hotelera, per a una notícia breu d'agència de notícies, etc...) (pàg 51, e).

f) Es comparen els resultats de cada grup en el ple de la classe.

activitat 3. a) S'encarrega d'analitzar, fora de l'horari lectiu, les entrades de les mateixes paraules en el diccionari de la RAE i el María Moliner (pàg. 52 i 53).

b) En el ple de la classe es comenten les diferències i s'analitzen les diferències de les entrades de dues edicions, una actual i l'altra del 1920 del diccionari de la RAE (pàg 54,b).

c) S'intenta buscar quina és la paraula que defineix un article d'un diccionari de l'any 1864 (pàg. 55, c).

activitat 4. En grups es tradueix un fragment d'un text explicatiu només amb l'ajut del diccionari bilingüe. Després s'intenta buscar una formulació més bona amb l'ajut dels monolingües. Finalment es comparen els resultats en el ple de la classe (pàg. 56).

Duració total de la tasca:

2 hores lectives les activitats 1 i 2 (a part de la feina fora de classe)

2 hores lectives les activitats 3 i 4 (a part de la feina fora de classe)

professor:

Porta el ritme d'inici i final de cada activitat i, si és necessari incentiva a augmentar el ritme als grups més lents per tal que tothom arribi amb algun resultat al moment de posar en comú. Posa els materials i els mitjans tècnics a disposició (transparències, llibres, vídeo...). Fomenta l'intercanvi d'opinions i ajuda si algún grup s'encalla degut als continguts o a la propia dinàmica del grup. Avalua si s'han aconseguit els objectius de la tasca.

avaluació:

Tal com s'ha especificat en el punt 6.

Tarea 2

1.a) ¿Qué indican los signos, los símbolos, y las abreviaturas de esta página del diccionario? (Wörterbuch der deutschen Sprache. Wahrig, München 1978)

'Schlag-ger' (f.; -s; unz.)	1 in Mode befindl., international bekanntes, zündendes, oft sentimentales Tanzlied, auch aus Operette, Film od. Musical	2 Ware, die reißend abgesetzt wird, großen Erfolg hat	3 erfolgreiches Theaterstück, Erfolgsstück, Zugstück
'Schlä-ger' (m.; -s; unz.)	1 (Sp.) Gerät, mit dem ein Ball od. eine Kugel in eine bestimmte Richtung geschlagen wird; Golf ~ Tennis	2 Ficht- waffe mit gerader Klinge	3 Küchengerät zum Schlagen von Eiweiß od. Sahne; Schnee ~ 4 leicht ausschlagendes Pferd
'schlag-fer-tig' (Adj.; fig.)	1 nie um eine Antwort verlegen, einfallsreich im Antworten; er ist ein ~ er Mensch; sie antwortete ~ 2 rasch, treffend u. meist auch witzig; Sy. prompt(2); er gab ihr eine ~ e Antwort		
'Schlag-kraft' (f.; -en; unz.)	1 Kraft, Wucht eines Schläges; der Boxer hat eine erstaunl. ~ 2 Durchschlagskraft	3 (fig.) durchgreifende Wirkung, Wirkungskraft; die ~ seiner Rede	4 (fig.) Überzeugungskraft; seine Argumente hatten ~ 5 Kampfstärke (einer Truppe); die ~ der Armee war ungebrochen
'Schlag-sei-te' (f.; unz.)	1 Schräglage (eines Schiffes); das Schiff hat ~ 2 haben (umg., scherzh.) einen Rausch haben (u. deshalb nicht mehr gerade gehen können)		
'Schlag-wort' (n.; -er; unz.)	1 treffendes, vielgebrauchtes Wort zum Kennzeichnen einer Zeiterscheinung	2 Gemeinplatz	3 (Bibliothek) Kennwort, das den Inhalt eines Buches bezeichnet, meist dem Buchtitel entnommen; Katalog nach Schlagwörtern
'Schlag-zei-le' (f.; -n; unz.)	1 hervorgehobene Überschriftzeile (in der Zeitung)	2 ~ n machen (fig.) auf sensationelle Weise bekannt werden	
'Schlag-zeug' (n.; -e; unz.)	Gruppe von Schlaginstrumenten im Orchester od. in der Jazzband, die von einem Spieler bedient werden		
'Schlamm' (m.; -en; unz.)	~ e od. ~ e aufgeweichte Erde, Schmutz, Ablagerung in schmutzigen Gewässern; der ~ war knöcheltief; im ~ steckenbleiben, versinken; jmdn. od. etwas mit ~ bewerfen, vom ~ reinigen		
'schlän-men' (V.; 500)	1 ein Gewässer von Schlamm reinigen	2 Pflanzen ~ gründlich begießen	3 ein Gesteingemisch ~ (Tech.) grobkörnige od. spezifisch schwerere Anteile aus einem feinzerteilten, mit Wasser angerührten (aufgeschlämmten) Gemisch abtrennen, sich absetzen lassen
'schlam-pig' (Adj.; umg.)	unordentlich, nachlässig, liederlich; ~ angezogen sein; ~ herumlaufen; er, sie ist ~		
'Schlan-' (f.; -en; unz.)	1 Angehörige einer Unterordnung der Schuppenkriechtiere, mit langem Körper, ohne Gliedmaßen; Serpentes, Ophidia; giftige ~ n 1.1 eine ~ am Busen nähren (fig., umg.) jmdn. Gutes erweisen u. dafür Undank ernten	2 (fig.) falsche, hinterhältige	

b) Analiza las indicaciones que aparecen en la siguiente entrada: Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt. 1997

chia-gen; schlägt, schlug, hat / ist geschlagen; **VI** (hat) 1 **j-n** (irgendwohin) s. j-n mit der Hand od. mit e-m Gegenstand, den man in der Hand hält, (mehrmals) kräftig treffen, um ihm weh zu tun (j-n mit der Hand, mit e-m Stock s.; j-n ins Gesicht, auf die Finger s.; j-n k.o., blutig, krankenhausreif s.) 2 **j-m etw. irgendwohin** s. j-m mit e-m Gegenstand treffen, den man schnell bewegt: j-m die Faust ins Gesicht s. 3 **j-m etw. aus der Hand** s. so fest auf j-s Hand od. auf e-n Gegenstand in j-s Hand s. (1), daß er diesen Gegenstand fallen läßt: j-m den Ball aus der Hand s. 4 **etw. irgendwohin** s. etw. mit Hilfe e-s Werkzeugs irgendwohin treiben (e-n Nagel in die

Wand s.; e-n Pfahl in den Boden s.) 5 **etw. irgendwohin** s. etw. durch kräftige Schläge mit e-m Werkzeug entstehen lassen (ein Loch in die Wand s.) 6 **die Pauke, die Trommel** s. mit der Hand od. mit e-m Stock rhythmisch auf die Pauke od. Trommel schlagen u. so Töne erzeugen 7 **den Takt** s. mit der Hand od. mit e-m Stab den Takt angeben 8 **etw. s. e-e flüssige Masse kräftig rühren**, damit sie fest o. d. wird (mit Eiweiß (schaumig; steif) s.; Sahne (steif) s.) 9 **etw. s.** ≈ fällen (e-n Baum, e-n Wald s.) 10 **ein Ei in die Pfanne** s. ein Ei (an der Kante e-s Gegenstandes) aufbrechen u. den Inhalt in die Pfanne geben 11 **j-n / (e-e Mannschaft o. d.) s.** in e-m (Wett)Kampf gegen j-n / e-e Mannschaft o. d. gewinnen: seinen Konkurrenten vernichtend s.; Inter Mailand schlug Bayern München 3:1 12 **etw. zu etw. s.; etw. auf etw. (Akk) s. e-e (Geld)Summe zu e-r** (bereits vorhandenen) Summe dazurechnen: die Unkosten auf den Preis s. 13 **ein Bein über das andere** s. im Sitzen od. Liegen ein Bein über das andere legen 14 **etw. schlägt Wurzeln** e-e Pflanze bekommt Wurzeln (u. wächst im Boden an): Der Ableger des Gummibaums hat Wurzeln geschlagen; **VI** 15 **irgendwohin** s. (hat) mit der Hand kräftig auf e-n Gegenstand s. (1): mit der flachen Hand auf den Tisch s.; mit der Faust gegen die Tür s. 16 **j-m irgendwohin** s. ≈ s. (1): j-m ins Gesicht / auf die Finger / auf die Schulter s. 17 (mit etw.) **irgendwohin** s. (ist) mit e-m Körperteil kräftig gegen etw. stoßen: Er stolperte u. schlug mit dem Kopf gegen den Schrank 18 **etw. schlägt** (+ Zeitangabe) mit e-e Uhr zeigt durch Töne bestimmte Zeiten (z. B. die volle Stunde) an: Die Turmuhr schlägt (acht) 19 **etw. schlägt (irgendwohin)** (hat) etw. kräftig bewegt u. prallt (wiederholt) gegen etw. (u. erzeugt ein Geräusch): Der Fensterladen schlug im Wind; Der Regen schlägt gegen die Scheibe 20 **etw. schlägt** (hat) etw. macht rhythmische Bewegungen (mit das Herz, der Puls) 21 **etw. schlägt irgendwoher** (hat / ist) etw. dringt aus etw. hervor (Flammen, Rauch (Schwaden)): Aus den Fenstern schlug Feuer 22 **j-d schlägt nach j-m** j-d wird (im Wesen) j-m sehr ähnlich: Er schlägt ganz nach dem Vater 23 **die Nachtigall schlägt** (hat) die Nachtigall gibt die Laute von sich, die für ihre Art typisch sind 24 (ein Vogel) **schlägt mit den Flügeln** (hat) ein Vogel macht schnell hintereinander kräftige Bewegungen mit den Flügeln: Der Hahn schlägt aufgeregt mit den Flügeln; **VI** (hat) 25 **j-d schlägt sich mit j-m**; (Personen) **schlagen sich** mit zwei Personen prügeln sich, kämpfen gegeneinander: Er schlug sich mit seinem Freund 26 **sich irgendwie** s. (mit in e-m sportlichen Wettkampf od. e-r Diskussion) e-e bestimmte Leistung bringen (sich ordentlich, tapfer, wacker s.) 27 **sich irgendwohin** s. (mit unauffällig) nach rechts od. links (vom Hauptweg) abbiegen: Er schlug sich seitwärts in die Büsche 28 **etw. schlägt sich j-m auf etw. (Akk) etw.** hat e-e negative Auswirkung auf ein Organ: Der ganze Ärger hat sich mir auf den Magen geschlagen || **ID sich geschlagen geben** in e-m Kampf, Streit o. d. nachgeben, aufgeben

2. a) Compara los contenidos y la disposición de las siguientes entradas de diccionario

(Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt, 1997)

(Deutsches Universal Wörterbuch. Duden, 1989)

Schlag-ger der; -s, -; 1 ein Lied mit e-r einfachen Melodie u. e-m einfachen Text, das (oft nur für kurze Zeit) sehr bekannt u. beliebt ist ≈ Hit || K-: **Schlager**-, -festival, -komponist, -musik, -sänger, -star, -text, -wettbewerb 2 ein mst neues Produkt o. ä., von dem (e-e bestimmte Zeit lang) sehr viel verkauft wird ≈ Renner

Schlä-ger der; -s, -; ein (Sport)Gerät, mit dem man z. B. beim Tennis den Ball schlägt || -K: **Badminton**-, **Eishockey**-, **Federball**-, **Tennis**-, **Tischtennis**-

Schlä-ger der; -s, -; pej; ein brutaler Mensch, der sich gern (ohne besonderen Anlaß) mit anderen prügelt ≈ Raufbold || K-: **Schläger**-, -bande, -truppe, -typ

Schlä-ge-rei die; -, -en; ein Streit, bei dem sich die Leute prügeln

schlag-fer-tig Adj; 1 fähig, schnell u. mit passenden (mst witzigen) Worten zu antworten (ein Mensch) 2 treffend u. witzig (e-e Antwort; s. antworten, reagieren, parieren) || hierzu **Schlag-fer-tig-keit** die; nur Sg

Schlag-ger, der; -s, - [wohl nach dem durchschlagenden Erfolg, der mit einem Blitzschlag verglichen wird]: 1. leicht eingängiges, meist anspruchsloses Lied, Musikstück, das für eine bestimmte, meist kürzere Zeit einen hohen Grad an Beliebtheit erreicht: ein zündender, sentimentaler, seichter S.; einen S. singen, spielen. 2. etw., was (für eine bestimmte Zeit) großen Erfolg hat, sich sehr gut verkauft: sein Buch ist der S. der Saison; **Schläger**, der; -s, - [in Zus. mhd. -sleger, ahd. slagari = jmd., der schlägt]: 1. (abwertend) gewalttätiger, roher Mensch, der sich häufig mit anderen schlägt, bei Auseinandersetzungen brutal zuschlägt: ein übler S. sein. 2. (Baseball, Schlagball) Spieler, der den Ball mit dem Schlagholz ins Spielfeld schlägt. 3. (je nach Sportart verschieden gestaltetes) Gerät, mit dem der Ball bzw. der Puck gespielt wird. 4. (Fechten) Hieb- u. Stichwaffe mit gerader Klinge, die bei der Mensur (2) verwendet wird. 5. (landsch.) Schneebesen; **Schlägerbande**, die: 1. Bande (1) von Schlägern (1); **Schläger-rei**, die; -, -en: heftige, oft brutale tätliche Auseinandersetzung zwischen zwei od. mehreren Personen: eine wüste, blutige; wilde S.; eine S. beginnen; es kam zu einer allgemeinen S.; **Schlägerfestival**, das: Festival, bei dem Schlager (1) vorgetragen u. von einer Jury bewertet [u. ausgezeichnet] werden; **Schlägermusik**, die (o. Pl.): Musik in der Art von Schlägern (1); **Schlägermütze**, die (ugs.): Schirmmütze aus Stoff od. Leder; **schlägern** (sw. V.; hat) (österr.): Bäume fällen; **Schlägersänger**, der: jmd., der [berufsmäßig] Schlager singt; **Schlägersängerin**, die: w. Form zu 1 Schlagersänger; **Schlägerspiel**, das (Sport Jargon): Spiel zwischen zwei Mannschaften, das aus irgendeinem Grund bes. interessant ist, eine besondere Bedeutung hat; **Schlägerstar**, der: vgl. Schlagersänger, Schlagersängerin; **Schlägertext**, der: Text eines Schlagers; **Schlägertexter**, der: jmd., der Schlager-texte verfaßt; **Schlägertrupp**, der, **Schlägertruppe**, die: vgl. Schlägerbande; **Schlägertyp**, der: Schläger (1), der in seinem Äußeren bereits eine gewisse Brutalität, Gewalttätigkeit erkennen läßt; **Schlägerung**, die; -, -en (österr.): das Schlägern; **Schlägerwettbewerb**, der: vgl. Schlagerfestival; **Schlägeltot**, der; -s, -s (veraltet): gefährlicher, äußerst brutaler Schläger, Raufbold; **schlagfertig** (Adj.): Schlagfertigkeit besitzend, aufweisend; von Schlagfertigkeit zeugend: ein -er Mensch; eine -e Antwort geben; er parierte s.:

b) Intenta buscar un equivalente en español a la acepción 1 del término “Schlager”

c) Analiza los contenidos y la disposición de las siguientes entradas. (Diccionario de las lenguas española y alemana. Herder, 1994).

¿Nos puede servir de ayuda para traducir la palabra "Schlager"?

a toda experiencia || in die Höhe ~ [Augen] alzar, levantar || [Rocktragen] subir || [Flamme] alzar || in Ketten ~ [Verbrecher] poner grillos a || in Kisten ~ poner en cajas, (Am) encajonar || in Papier ~ envolver en papel, empacar || et. in Stücke, in Scherben usw. ~ hacer pedazos bzw. trozos, romper etc. || in die Wand ~ [Nagel] clavar en la pared || et. in den Wind ~ no hacer caso, burlarse de || jdn mit Blindheit ~ cegar (fig &.) obcecarse a u. || mit den Flügeln ~ batir las alas || jdn mit s-n eigenen Worten ~ desmentir a u. || nach der Mutter (dem Vater) ~ (fig) salir a la madre (al padre) || nach Punkten ~ (Sp) vencer od. batir por puntos || 5 : [lies: zu] 2 ~ (Sp) vencer od. batir por 5 tantos a 2 || um s. ~ dar puñetazos bzw. patadas etc. (hacia derecha e izquierda) || [Pferd] dar cocea || [den Mantel] cubrirse (con la capa) || jdn zu Boden ~ derribar, echar al suelo a u. || den Blick zur Erde ~ mirar al suelo, bajar la mirada od. los ojos || die Zinsen zum Kapital ~ juntar los intereses al capital || zum Ritter ~ armar caballero, [durch Schulterschlag] dar el espaldarazo || zu Tode ~ matar a golpes

C) s. - : s. mit jdm ~ [hauen] pelearse od. reñir con u. || (Mil) batirse con (& im Zweikampf) || s. auf Säbel ~ mit batirse a sable con || s. durch die Feinde ~ abrirse paso por entre las filas enemigas || s. durchs Leben ~ luchar con la vida, (fam) ir tirando || s. an die Brust (vor den Kopf) ~ golpear el pecho (la cabeza) (& fig) || s. zu jdm ~ s. auf jds. Seite ~ decidirse en favor de, tomar el partido de alg. ~ hacer causa común con alg. (zu e-r Partei) || aguilarse a un partido || s. (nach) links (rechts) ~ [auf e-m Weg] echar por (od. volverse a od. apartarse hacia) la izquierda (derecha) || die Leute ~ sich darum la gente se mata por ella

D) -d adj [überzeugend] convincente || [beweisend] demostrativo || [entscheidend] decisivo, perentorio || [blitzartig] ruidoso || fulminante || -er Beweis prueba f. evidente od. contundente || -e Verbindung asociación f. de estudiantes que practica el duelo || -e Wetter (Bgb) grisa m || - auch Schlagwetter

E) geschlagen: ein -er Mann un hombre arruinado bzw. perdido || e-e -e Stunde una hora entera || s. für ~ explicar od. geben darse por vencido || wissen, was es (od. die Glocke) ~ hat (fig) estar al tanto, (fam) saber cuántas son cinco

Schlager m [-lied] canción f. od. aire m. de moda || [Chanson] cuplé m. || (Th) pieza f. de éxito extraordinario od. ruidoso || [großer Erfolg] gran éxito m. || O ein gewaltiger ~ un éxito || es ist ein ~ atae la gente || es un éxito || (Th) es una obra de taquilla

Schlager m al [Raubbold] pendenciero, camuflista, bravucon, espadachín, matasiete m. || [Pferd] (caballo) corcador m. || b) (Sp) [Gold] bastón, club m. || [Hockey] palo, stick m. || [Tennis] raqueta f. || e) [Hiebwaaffe] zona f. || -ei f. pelea, riña, reñida, pendencia, camorra, rifa, (fam) f. tanfungen armar || O miteinander in e-e ~ geraten traharse en riña, venir od. llegar a las manos || es kam zu e-r ~ se enabla una riña, (fam) se armó la gorda

Schlager, festival n festival m. de la canción || -komponist m autor m. de canciones de moda || -melodie f aire m. de moda || melodía f. en boga || preis in geruch m. de revlamo || -sänger m intérprete de canciones de moda, cantor m. de moda

Schlager, feder f (Mus) púa f. || -n fpl [des Jagdtalcken usw.] cuchillos mpl || -fertig adj que sabe conjeturar od. replicar, [schnippisch] respondan || O -e Antwort respuesta f. acerada || réplica f. aguda, respice m. || - sein saber

replicar, (fam) pagar con la misma moneda || [witzige Einfälle haben] tener buenas salidas || -fertigkeit f presencia f. de espíritu || -fest adj (Tech) resistente m. a los choques od. golpes || -festigkeit f (Tech) resistencia f. a los choques od. golpes || -flügelflugzeug n (Flugw) ornitóptero m || -fluß m (Med) ataque m. de apoplejía || -gewicht n [der Uhr] pesa f. || -gitarre f guitarra f. de jazz || -gold n oro m batido od. en hojas || -härte f (beim Boxkampf) empuje, (engl) punch m || -holz n [Handbreche] espadilla f. || [Wald] monje m. tallar || (Sp) baite m || -hüter m (im Forstwesen) vigato de reserva, resalvo m || -instrument n (Mus) instrumento m. de percusión || -kraft f fuerza f. de penetración || contundencia f. (& fig) || (fig) vigor m, energía f., empuje m. || (Mil) fuerza f. de combate || -kräftig adj [Beweis] contundente || (Redner) persuasivo || (in der Werbung) impacante || -licht n [Lichtstrahl] rastro m. de luz || (Mal) claro m. || O -er aufsetzen (Mal) poner los claros || ein ~ auf die Lage werfen (fig) aclarar la situación || -loch n [in Straßen] bache, hoyo m. || -lot n (Tech) soldadura f. fuerte || -mann m (Sp) [beim Rudern] cabo, jefe m. || -mühle f (Tech) molino m. de percusión || -note f (Mus) semibreve, redonda f. || -obers n (öst), -raum m (reg) ~ -sahne || -reif adj [Wald] tallar || -ring m (Waffe) llave f. americana || [für die Zither] púa f. [para tocar la citara] || -sahne f nata f. batida || [gezuckerte] natillas fpl || chanilli m || -schatten m (Mal) sombra (proyectada), proyección f. || partes fpl sombreadas || -schwirl m (V) buscarla f. fluvial || -selte f (Mar) escora f. || O ~ haben (Mar) dormir en una (od. dar la) banda || (fig) tambalear, estar borracho || -stock m porra f. || -uhr f reloj m. de campana bzw. con sonería || -weite f (Sp) [Boxen] límite m. de alcance || (El) distancia f. explosiva od. disruptiva || -werk n [der Uhr] juego m. de campanillos, [Gong] sonería f. || mecanismo m. que da las horas || (Mus) instrumentos mpl de percusión, [in Orchesterzusammensetzung] batería f. || -wetter n (Bgb) grisa m. || -wetterexplosion f (Bgb) explosión f. de grisa || -wettergeschütz adj (Bgb) anti-grisú, -grisoso || -wort n frase f. hecha || expresión f. de moda || [Gemeinplatz] tópico m. || [geistreiches] dicho m. agudo, palabra f. ingeniosa || [Monot] lema m. || [Parole] consigna f. (z. B. bei Wahlen) || -wortkatalog m catálogo m. de materias || -wunde f (Med) contusión f. || -zahl f (Sp) [beim Rudersport] cadencia f. || -zeile f (Zig) titul. o. -ar, rótulo m. || O mit fetten ~n con grandes titulares || -n machen causar sensación, ocupar los titulares || -zeug n (Mus) batería f. (de jazzband) || -zeuger m persuasor m. || -zunder m cebo m. de percusión

schla'ksig adj torpe, zopenco, trolendo

Schlama'ssel m/n [-s, -] (pop) contrariedad f. || [Radau] alboroto m. || [Durscheinander] embrollo m., marimorena, camorra f. || O mitten im ~ en lo más recio del combate

Schlamm m [-eis] [Straßen] lodo, barro, cieno m. || (bes. Geol. Med) fango m.

Schlammanalyse f (Chem) análisis m. sedimentario od. de sedimentación

Schlamm bad n (Med) baño m. de barro od. de fangos || -beiler m (Fi) lustral f. || -boden m ~ -erde

schlammien vt [reinigen] limpiar || [waschen] fregar, lavar || [begießen] regar (bien) || (Chem) lavar, levigar

Schlamm'erde f tierra f. fangosa (& Med) || terreno m. cenagoso || -filter m/n filtro m. de fangos || -grube f ~ -pfütze || -grund m fondo m. fangoso || -ig adj lodoso, cenagoso, fangoso

d) Observa en el vídeo diferentes tipos de “Schlager”.

e) Escoge uno de los siguientes contextos derivados de diferentes encargos de traducción y determina qué expresión utilizarías para “Schlager” en tu contexto.

- * Para una revista de programación televisiva vía satélite que se publica internacionalmente en 6 lenguas.
- * Para un diccionario en cuatro lenguas de terminología musical.
- * Para un folleto publicitario de una cadena de hoteles que explica actividades que tienen lugar en un gran hotel de la Costa Brava.
- * Para una noticia breve de agencia sobre un incidente que ha ocurrido en Alemania.

f) Compara tus resultados con los demás grupos.

a) ¿Qué diccionario nos será de más ayuda para traducir?

1454

mas la FIESTA en paz, [haya PAZ], más eres —SER— tú,
aquí [sili] fue TROYA. > *DISPUTA. *ENEMISTARU. *Gue-
rra. *JALIO. *LUCHA. *PEGAR.)
RUJA DE GALLOS. *Pelea de gallos.
riñoso, -a (ant.). *Pendencioso.

riñón. (Del lat. *vg.* *renio*, -onis, clás. *ren*, *renis*; *v.l.* *renal*, *renghada*; *adrenalina*, *derrengrar*, *suprarenal*, *suprarenal*.) \triangleright Cada uno de los dos órganos situados uno a cada lado en la región lumbarg, que secretan la *urina*. (Otra forma de la raíz, *reni*-, *renal*-, *renal*, *reniforme*...). Otra raíz, *nefro*-, *nefrítico*-. \triangleright V. *Ren*, *reñe*. \triangleright **LONG.** \triangleright **LUMBARG.** **NEFRÍTICO.** \triangleright **Cápsula adrenal.** **CAPSULA RENAL.** **CAPSULA SUPRARENAL.** **EMULGENTE.** **GLÁNDULA SUPRARENAL.** **PELVIS RENAL.** **URÉTER.** \triangleright **COLICO NEFRÍTICO.** **LUMBAGO.** **MAL DE BRIGHT.** **NEFRÍTIS.** **NEFROPATÍA.** **NEFROSIS.** **NEFRITIS.** **RIÑÓN FLOJITO.** \triangleright V. \triangleright **ORINA.** para las enfermedades más relacionadas con ésta. \triangleright **CALCULO.** **PIEDRA.** \triangleright **DIURÉTICO.** \triangleright **DILUEYSCAR.** **DESCARBAR.** **DIEMBAR.** **DESRIÑONAR.** \triangleright **ARRIÑONAR.** **SUPRARENAL.** \triangleright (fig.). Cosa que se considera 'central o fundamental en un asunto. \triangleright (en pl.) Parte del 'cuerpo situada debajo de la espalda: 'Dolor de riñones'. \triangleright 'Inclinación de un 'mineral en otro. \triangleright Se emplea para describir una 'forma aproximadamente como la de un riñón. \triangleright Parte del intrado de un 'arco o una 'bóveda más próxima al arranque.

RENÓN FLOTANTE. Anormalidad patológica consistente en tener los riñones poco fijos. (V. «*ENFERMEDAD».)

en tener los ríñones poco hijos. (V. «**ENTENDEMIERDA**».)
COSTAR una cosa un **RIÑÓN**. Resultar muy «cara en dinero» o en cualquier otra cosa con que se pague.
PEGARSE una comida al **RIÑÓN**. Ser «substanciosa» o «alimenticia». Se usa mucho en frases negativas: «Las ensaladas no se pegan al **RIÑÓN**» (se pegan poco) al **riñón**.
TRAER alguien su **RIÑÓN** BIEN CUBIERTO. Ser «rico».

riñonada. ① En las reses destinadas a "carne, parte próxima a los riñones: 'Chuletas de riñonada'. (Ant., «renglada».) ② Tejido adiposo que envuelve los riñones. ③ «Guiso de riñones.

ribozo, n. V. baio «Riña».

rio. (Del lat. «rivus», arroyo, canal; v.: «rival; arrias, arriar». En «rio arriba» y «rio abajo» se pronuncia proclítico: «ríoa/arriba, ríoa/abajo».) ⊕ «Corriente permanente de agua por un cauce natural. (Otras raíces, «amén», fluvi, potami»: «aménisla; fluvién; fluvial»; «potamología, hipopotamo». V.: «agua». V.: «Arroyado» ARROYO, ARROYUPO, clamor, fragin, rabin, rambla, regajo, regato, rivera, voga, TORRENTE, zúbia.) ⊕ Afluente, alto, caudaloso, correntoso, «CRUCIO, ENCUNADO, INVAZIBLE, pando, seco, subafuente, TORRENCIAL, TRIBUTARIO, vado, vado, vado». ⊕ Guadrién, Ierense, TIBERINO. ⊕ Alema, ALFALQUE, ANOSTURA, «ARBOLEA, ARENAL, BARRA, BOCA, BORDE, CUBECERA, CODOZO, canal mágica, cancha, cany, canón, cascara, cañón, CATARATA, CRUC, CUBIL, CORTIJO, chorrera, CONFLUENCIA, CONTRACORRIENTE, CORRIENTE, CUENCA, DELTA, DESBARRACADERO, DESBARRACADERO, ESCUDO, esguazo, ESTERO, FONDO, FOZ, FUENTE, Kiera, hacinio, horcajo, horquilla, Hoz, HUERTA, Isla, Iza, MAJUE, MARCHO, MENDRO, mejana, mesias, nacimiento, ORILLA, pongo, PUNO, puelito, RÁPIDO, RAVAL, rebalsa, recia, RUCO, regajo, REMANSO, «REMOLINO, resajo, RÍA, RIBERA, sáble, SOTILLO, SOTO, tabla de agua, tabla de río, tablár, tablar, tojo, toja, tomo, tomo; vadera, vado, «VALLÉ, vega, venale». ⊕ APLUÍ, ahochinar, IL ALTO, ARRIAR, avadar(se), avir, BARRA, CONFLUIR, CORRER, CRECER, derramar, detruir, DESAGUAR, DESBARRAR, desbarro, DESBARRAR, DESBARRAR, ENCUNAR, ENTRAR, enunecarse, FLUIR, HINCHAR, MENQUAR, hincharse las NARICES, PASAR, PERDERSE, REMANSAR, SECARSE, VERTER. ⊕ AVENIDA, CRECIDA, DESBARRAMIENTO, elarhe, ESTIAJE, fugio, INUNDACIÓN, Ilena, mágico, MENDUANTE, potomón, RIADA, «SÉQUITA. ⊕ HORRERA, LEGADO, retirado. ⊕ ATRAVESAR, BARRER, CANALIZAR, CRUZAR, ENCUNAR, ENCUNAR, esguazar, huir, salvar, PA-

ZAR, ENCARONAR, ENCAUZAR, esguazar, muriar, navillar, ...

riña. (De «reñir».) *Pelea. Pendencia. Reverta. Acción de reñir. (V. I. *AGARRADA, ALBOROTO, ALTERADO, arco, arrancastiga, BOCHINCHÉ, bolina, BREGA, BRONCA, bronquín, BULLA, CACAO, CACHETINA, CAMORRA, CARAMILLO, chamusquina, chinolina, CHOQUE, CISCO. *COMATE, concercierado, contención, CONTIENDA, contraste, cuchilladas, CUESTIÓN, DANZA, DESAFÍO, ENCUENTRO, *ESCAMALDO, ESCARAMUZA, escarpela, escurribanda, folisica, fullona, gaspare, gazopina, GRISCA, herrería, JARANA, LANCE, LIB, LIO, LIZA, MARIMORENA, mutole, monote, paloteado, patado, PEDREA, pelamesa, pelaza, pelorza, PELEA, pelenco, PELOTERA, PENCIA, petera, PLEITO, POLEMICA, PORRÍA, PRISA, QUESELLA, QUIMERA, rebate, redopelo, refertío, REFRIJO, REGANINA, RENCILLA, repelo, repique, repiquele, repunida, REVUELTA, REVERTA, RIFA, rifirafe, rifa, RUÍDO, sanfrancia, sarraicón, suiza, tambarimba, tascuera, tempestad, tope, TORMENTA, TRAFAPISTA, TRAFIPONIA, TRUFUCA, TROMPEO, ZOGAPELA [zapapella], ZOGACACA, ZAFARRANCHO, ZALACARDA, ZARAGATA, ZIZPAPAT, ZURICA, ZURRA, zurribanda. > Acapizarse, acollararse, agarrar[r]se. > AGARRARSE, ALTICAR, ARGUNTEAR, ARMARÍA, ARISE, ARIVAGARSE, BATALLAR, BREGAR, verse las CARAS, CHOCAR, COMBATIR, CONTENDER, deparir —ant.—, haber [arimarse] la de Dios es Cristo, emborrullarse, embregar, empelagarse, empelotarse, ENREDARSE, enredarse, ENZARZARSE, ESCAPARLE, ESCOPEARSE, andar a COLTES, armarse la GORRA, andar a JA GREÑA, HABERSELAS con, haber FULLA, acabar de mala MANERA, llegar [venir] a las MANOS, ENTARSE del MUDO, tener unos PALMARES, trabarse de PALMARES, andar a PALLOS, PELAR[r]se. > PELOTEAR, picotear, guimercar, armarse [haber] la de San QUINTIN, referiar, REHACAR, REÑIR, repiquearse, reverter, rifa, TRABARSE, tirarse los TRASTOS a la cabeza. > *AFRONTAR, *DESAFÍAR, *PROVOCAR, *RESISTIR. > ACOLORADO, CALIENTE, EMPUENDO, ENCARNIZADO, NEGRO, NEGRO, sangriento. > A BRAZO partido, cuerpo a cuerpo. > *AGRESIVO, *BELICOSO, *BRABUCÓN, *CAMORRISTA, *DISCUTITOR, *PENDENCIERO. > AZUTAR, *ENCASCAR, ENZURZAR, matinear. > AZUTAR, DESENGARZAR, desportir, SEPARRAR. > CAMPO de AGRIPIANTE, CARA de tócano Roque. > Oler a CHAMUSQUINA. > Recalcitrar. > Ocaso-nado. > PARTE. > [Ya escampal —escampar—, tengo

rinrán

1800

rinrán. m. *Murc.* y *Val.* Especie de pisto compuesto de pimientos, tomates, patatas y bacalao o atún.

riña. f. Pendencia, cuestión o quimera. | **riñuaria**. *Der.* Aquella en que se acometen varias personas confusa y mutuamente de modo que no cabe distinguir los actos de cada una.

riñón. (Del lat. *ren, renis*.) m. *Anat.* Cada una de las glándulas secretoras de la orina, que generalmente existen en número de dos. En los mamíferos son voluminosas, de color rojo oscuro y están situadas a uno y otro lado de la columna vertebral al nivel de las vértebras lumbares. | 2. fig. Interior o centro de un terreno, sitio, asunto, etc. | 3. *Min.* Trozo redondeado de mineral, contenido en otro de distinta naturaleza. | 4. pl. Parte del cuerpo que corresponde a la pelvis. *Recibió un golpe en los riñones.* | **Artificial**. Aparato para la depuración extrarrenal de la sangre en la insuficiencia renal aguda o crónica. | **riñones de conejo**. fam. Guiso de judías blancas, secas. | **costar una cosa un riñón**. fr. fig. y fam. costar un ojo de la cara. | **pegarse al riñón**. fr. fam. con que se denota que una comida engorda por ser muy sustanciosa y alimenticia. | **tener uno cubierto, o bien cubierto, el riñón**. fr. fig. y fam. Estar rico. | **tener riñones**. fr. fig. y fam. Ser esforzado.

riñonada. f. Tejido adiposo que envuelve los riñones. | 2. Lugar del cuerpo en que están los riñones. | 3. Guisado de riñones.

riñoso, sa. adj. ant. Inclinado a riñas.

rio. (Del lat. *rius, rivus*, arroyo.) m. Corriente de agua continua y más o menos caudalosa que va a desembocar en otra, en un lago o en el mar. | 2. V. *albahaquilla*, *brazo*, *cangrejo*, *gallina*, *tabla de río*. | 3. fig. Gran abundancia de una cosa líquida, y por ext., de cualquier otra. *Gastar un río de oro.* | 4. fig. Afluencia de personas. | **apear el río**. fr. ant. Vadearlo a pie. | **a río revuelto**. loc. adv. fig. En la confusión, turbación y desorden. | **bañarse en el río Jordán**. fr. fig. Remozarse, rejuvenecerse. | **de perdidos al río**. fr. fig. y fam. usada para expresar que una vez empezada una acción hay que aceptar todas las consecuencias y procurar llevarla a término. | **pescar en río revuelto**. fr. fig. Aprovecharse uno de alguna confusión o desorden en beneficio propio.

riobambeño, ña. adj. Natural de Riobamba. Ú. t. c. s. | 2. Perteneciente o relativo a esta ciudad de la República del Ecuador.

riohachero, ra. adj. Natural de Riohacha. Ú. t. c. s. | 2. Perteneciente o relativo a esta ciudad de Colombia.

rioja. m. Vino de fina calidad, que se cria y elabora en la comarca española de este nombre.

riojano, na. adj. Natural de La Rioja. Ú. t. c. s. | 2. Perteneciente o relativo a esta región. | 3. Perteneciente o relativo a la provincia argentina o a la ciudad de La Rioja. | 4. Natural de esta provincia o de su capital. Ú. t. c. s. | 5. m. Castellano hablado en la región de La Rioja española.

riolada. (De *redolado*.) f. fam. Afluencia de muchas cosas o personas.

rionegrino, na. adj. Natural de la provincia argentina de Río Negro. Ú. t. c. s. | 2. Perteneciente o relativo a esta provincia.

rioplatense. adj. Natural del Río de la Plata. Ú. t. c. s. | 2. Perteneciente o relativo a los países de la cuenca del Río de la Plata.

riosellano, na. adj. Natural de Ribadesella. Ú. t. c. s. | 2. Perteneciente o relativo a este pueblo de Asturias.

riostra. (Del prov. *riosta*, de *riostar*, y este del lat. *re- y obstare*.) f. *Arg.* Pieza que, puesta oblicuamente, asegura la invariabilidad de forma de una armazón.

riostar. tr. *Arg.* Poner riostras.

ripiá. (Del lat. *replere, rellenar*.) f. Tabla delgada, desigual y

sin pulir. | 2. Costero tosco del madero aserrado. | 3. ant. **ripió**.

ripiar. tr. **enripiar**.

ripió. (Del lat. *replere, rellenar*.) m. Residuo que queda de una cosa. | 2. Cascajo o fragmentos de ladrillos, piedras y otros materiales de obra de albañilería desechados o quebrados. Se utiliza para rellenar huecos de paredes o pisos. | 3. Guijarro. | 4. Palabra o frase inútil o superflua que se emplea viciosamente con el solo objeto de completar el verso, o de darle la consonancia o asonancia requerida. | 5. Conjunto de palabras inútiles o con que se expresan cosas vanas o insustanciales en cualquier clase de discursos o escritos, o en la conversación familiar. | 6. *Argent.*, *Chile* y *Perú*. Casquijo que se usa para pavimentar. | **dar ripo a la mano**. fr. fig. y fam. Dar con facilidad y abundancia una cosa. | **meter ripo**. fr. fig. Introducir en escritos o discursos, o en composiciones artísticas, temas o cosas inútiles o insustanciales. | **no desechiar ripo**. fr. fig. y fam. No perder ni malograr ocasión. | **no perder ripo**. fr. Estar muy atento a lo que se oye, sin perder palabra. | 2. **no desechiar ripo**.

ripioso, sa. adj. Que abunda en ripo.

riqueza. f. Abundancia de bienes y cosas preciosas. | 2. Abundancia de cualidades o atributos excelentes. | 3. Abundancia relativa de cualquier cosa. *RIQUEZA alcohólica, de minerales, de vocabulario*, etc. | **imponible**. líquido imponible.

risa. (De *riso*.) f. Movimiento de la boca y otras partes del rostro, que demuestra alegría. | 2. Voz o sonido que acompaña a la risa. | 3. Lo que mueve a reír. | 4. V. *flujo de risa*. | 5. fig. V. boca, cara de risa. | 6. fig. V. *retozo de la risa*. | **falsa**. La que uno hace fingiendo agrado. | **sardasca**, **sardonía**, o **sardónica**. *Pat.* Convulsión y contracción de los músculos de la cara, de que resulta un gesto como cuando uno se ríe. | 2. fig. risa afectada y que no nace de alegría interior. | **la risa del conejo**. fam. La que suelen causar algunos accidentes, o el movimiento exterior de la boca y otras partes del rostro, parecido al de la risa, que sobreviene a algunos al tiempo de morir, como sucede al conejo. | 2. fig. y fam. La del que se ríe sin ganas. | **caerse de risa uno**. fr. fig. y fam. Reír desordenadamente. | **comerse la risa uno**. fr. fig. y fam. Reprimirla, contenerla por algún respeto. | **descalzarse**, **descoyuntarse**, **despedazarse**, **desperzarse**, o **desternillarse**, de risa uno. fr. fig. y fam. Reír con vehemencia y con movimientos descompensados. | **estar para reventar de risa**, o **muerto de risa**. fr. fig. Violentarse o hacerse fuerza para no reírse el que está muy tentado de la risa. | **finarse de risa uno**. fr. ant. fig. **morirse de risa**. | **mearse de risa uno**. fr. fig. y fam. Reírse mucho y con muchas ganas. | **mondarse de risa**. fr. fig. y fam. mearse de risa. | **morirse de risa**. loc. fig. y fam. mearse de risa. | 2. Permanecer inactiva una persona, o estar abandonada, olvidada y sin resolver una cosa. Ú. m. con el p. p.; **muerto de risa**. | **muerto de risa**. fr. fig. y fam. **morirse de risa**. | **partirse de risa**. fr. fig. y fam. mearse de risa. | **retozar la risa**, o **retozar la risa en el cuerpo a uno**. fr. fig. y fam. Querer reír o estar movido a risa, procurando reprimirla. | **reventar de risa uno**. fr. fig. y fam. **morirse de risa**. | **tentado a, o de, la risa**. loc. fam. Propenso a reír inmoderadamente. | 2. fig. y fam. Enamoradizo y lascivo. | **tomar a risa una cosa**. fr. fig. No darle crédito o importancia. | **troncharse de risa uno**. fr. fig. y fam. Reírse violentamente, a carcajadas, etc.

risada. f. Risa sonora.

risaraldense. adj. Natural del departamento del Risaralda. Ú. t. c. s. | 2. Perteneciente o relativo a este departamento de Colombia.

risaraldeño, ña. adj. risaraldense. Ú. t. c. s.

b) ¿Qué diferencias aprecias entre estos dos diccionarios?

VIRTUALMENTE. adv. m. De un modo virtual. || 2. Tácitamente, implícitamente.

VIRTUD. (Del lat. *virtus*, -*utis*.) f. Actividad o fuerza de las cosas para producir o causar sus efectos. || 2. Eficacia de una cosa para conservar o restablecer la salud corporal. || 3. Fuerza, vigor o valor. || 4. Poder o potestad de obrar. || 5. Integridad de ánimo y bondad de vida. || 6. Hábito y disposición del alma para las acciones conformes a la ley moral y que se ordenan a la bienaventuranza. || 7. Acción virtuosa o recto modo de proceder. || 8. pl. Espíritus bienaventurados, cuyo nombre indica fuerza viril e indomable para cumplir las operaciones divinas. Forman el quinto coro. || 9. V. Varilla de virtudes. || **Virtud cardinal.** Cada una de las cuatro (prudencia, justicia, fortaleza y templanza) que son principio de otras en ellas contenidas. || **moral.** Hábito de obrar bien, independientemente de los preceptos de la ley, por sola la bondad de la operación y conformidad con la razón natural. || **teológico.** Cada una de las tres (fe, esperanza y caridad) cuyo objeto directo es Dios. || **En virtud.** m. adv. En fuerza, a consecuencia o por resultado de. || **Virtudes vencen señales.** fr. proverb. con que se da a entender que uno obra o puede obrar bien, no obstante los indicios o signos que argüían lo contrario.

VIRTUOSAMENTE. adv. m. De manera virtuosa.

VIRTUOSO, SA. (Del lat. *virtuosus*.) adj. Que se ejercita en la virtud u obra según ella. U. t. c. s. || 2. Aplicase igualmente a las mismas acciones. || 3. Dicese también de las cosas que tienen la actividad y virtud natural que les corresponde.

VIRUELA. (Del b. lat. *variola*, y éste del lat. *varus*, barro, a.º art. postilla.) f. Enfermedad aguda, febril, con erupción de pústulas o granos en la piel, que por lo común sólo se padece una vez en la vida, esporádica en algunos casos, epidémica en los más, contagiosa y miasmática siempre. U. m. en pl. || 2. Cada una de las pústulas producidas por esta enfermedad. || 3. fig. Granillo que sobresale en la superficie de ciertas cosas; como plantas, papel, etc. || **Viruelas confluentes.** *Med.* Las que aparecen juntas en gran cantidad. || *locas.* *Med.* Las que no tienen malignidad y son pocas y ralas.

VIRULENCIA. (Del lat. *virulentia*.) f. Calidad de virulento.

VIRULENTO, TA. (Del lat. *virulentus*.) adj. Ponzoñoso, maligno, ocasionado por un virus, o que participa de la naturaleza de éste. || 2. Que tiene materia o podre. || 3. fig. Dicese del estilo, o del escrito o discurso, ardiente, sañudo, ponzoñoso o mordaz en sumo grado.

VIRUS. (Del lat. *virus*.) m. *Med.* Podre, humor maligno. || 2. *Med.* Germen de varias enfermedades, principalmente contagiosas, que se atribuye al desarrollo de microbios especiales para cada una.

VIRUTA. f. Hoja delgada que se saca con el cepillo u otras herramientas al labrar la madera o los metales, y que sale, por lo común, arrollada en espiral.

VIS. (Del lat. *vis*.) f. Fuerza, vigor. U. sólo en la locución *vis cómica*.

VISAJE. (Del lat. *visus*, mirada, apariencia, aspecto.) m. Gesto, 1.º y 2.º aceps.

VISAJERO, RA. (De *visaje*.) adj. Gestero.

VISAL. m. ant. Visera, 1.º aceps.

virtualmente. adv. m. De un modo virtual, en potencia. U. con frecuencia opuesto a actual o efectivamente. || 2. Tácitamente, implícitamente. || 3. Casi, a punto de, en la práctica, en la realidad.

virtud. (Del lat. *virtus*, -*utis*.) f. Actividad o fuerza de las cosas para producir o causar sus efectos. || 2. Eficacia de una cosa para conservar o restablecer la salud corporal. || 3. Fuerza, vigor o valor. || 4. Poder o potestad de obrar. || 5. Integridad de ánimo y bondad de vida. || 6. Disposición constante del alma para las acciones conformes a la ley moral. || 7. Acción virtuosa o recto modo de proceder. || 8. pl. *Teol.* Espíritus bienaventurados, cuyo nombre indica fuerza viril e indomable para cumplir las operaciones divinas. Forman el quinto coro. || 9. V. varilla de virtudes. || **cardinal.** *Rel.* Cada una de las cuatro (prudencia, justicia, fortaleza y templanza) que son principio de otras en ellas contenidas. || **moral.** Hábito de obrar bien, independientemente de los preceptos de la ley, por sola la bondad de la operación y conformidad con la razón natural. || **teológico.** *Rel.* Cada una de las tres (fe, esperanza y caridad) cuyo objeto directo es Dios. || **en virtud.** loc. adv. En fuerza, a consecuencia o por resultado de. || **virtudes vencen señales.** fr. proverb. con que se da a entender que uno obra o puede obrar bien, no obstante los indicios o signos que argüían lo contrario.

virtuosamente. adv. m. De manera virtuosa.

virtuosismo. m. Dominio de la técnica de un arte propio del virtuoso, artista que domina un instrumento.

virtuoso, sa. (Del lat. *virtuosus*.) adj. Que se ejercita en la virtud u obra según ella. U. t. c. s. || 2. Aplicase igualmente a las mismas acciones. || 3. Dicese también de las cosas que tienen la actividad y virtud natural que les corresponde. || 4. Dicese del artista que domina de modo extraordinario la técnica de su instrumento. U. t. c. s.

viruela. (Del b. lat. *variola*, y este del lat. *varus*, barro², postilla.) f. *Pat.* Enfermedad aguda, febril, esporádica o epidémica, contagiosa, caracterizada por la erupción de gran número de pústulas. U. m. en pl. || 2. *Pat.* Cada una de las pústulas producidas por esta enfermedad. || 3. fig. Granillo que sobresale en la superficie de ciertas cosas; como plantas, papel, etc. || **Viruelas confluentes.** *Pat.* Las que aparecen juntas en gran cantidad. || *locas.* *Pat.* Las que no tienen malignidad y son pocas y ralas. || **picado de viruelas.** *picoso*.

virulé (a la). (Del fr. *bas roulé*, que se aplicó originariamente a la manera de llevar las medias.) loc. adv. que expresa la forma de llevar la media arrollada en su parte superior. || 2. Desordenado, de mala traza. || 3. Estropeado, torcido o en mal estado. *Le pusieron un ojo a la virulé.* *Lleva la corbata a la virulé.* || 4. Chiflado.

virulencia. (Del lat. *virulentia*.) f. Cualidad de virulento.

virulento, ta. (Del lat. *virulentus*.) adj. Ponzoñoso, maligno, ocasionado por un virus, o que participa de la naturaleza de éste. || 2. Que tiene pus o podre. || 3. fig. Dicese del estilo, o del escrito o discurso, ardiente, sañudo, ponzoñoso o mordaz en sumo grado.

virus. (Del lat. *virus*.) m. *Med.* Podre, humor maligno. || 2. *Microbiol.* El organismo de estructura más sencilla que se conoce, es capaz de reproducirse en el seno de células vivas específicas, siendo sus componentes esenciales ácidos nucleicos y proteínas.

viruta. f. Hoja delgada que se saca con el cepillo u otras herramientas al labrar la madera o los metales, y que sale, por lo común, arrollada en espiral.

vis. (Del lat. *vis*.) f. Fuerza, vigor. U. sólo en la loc. *vis cómica*.

visa. (Del fr. *visa*.) amb. *Amér.* Visado.

visado, da. p. p. de *visar*. || 2. m. Acción y efecto de visar la autoridad un documento.

visaje. (Del lat. *visus*, mirada, apariencia, aspecto.) m. gesto, expresión del rostro. || 2. gesto, movimiento anormal del rostro por vicio o enfermedad.

visajero, ra. (De *visaje*.) adj. gestero, que tiene el hábito o vicio de hacer gestos.

visal. m. ant. visera.

c) ¿A qué término corresponde la siguiente definición? (Diccionari de la Llengua catalana de Pere Labernia. Espasa Germans. Barcelona 1864)

El es el mayor de los peces que arriba á créixer fins á vint canas. Té 'l cos cilíndrich, obs- cur, y prop del cap dos aletas carnosas y altra en la part posterior del cos, ab dos forats sobre 'l cap pera ahont llansa á gran distància la ayguá que beu; pareix en la platja, y cria sos fills com los animals de la terra.

4. Lee este fragmento de presentación del Goethe Institut e intenta traducir la expresión en negrita con la ayuda del diccionario bilingüe.

Das Goethe Institut ist eine weltweit tätige Organisation **zur Vermittlung deutscher Sprache und Kultur**. Im Auftrag der Bundesrepublik Deutschland nimmt es Aufgaben der auswärtigen Kulturpolitik wahr.

(Diccionario de las lenguas española y alemana. Ed. Herder 1994:)

Vermittlung f *intervención* f || *mediación*, *intercesión* f || [Dienst] *servicio* m || ◇ durch jds ~ *por mediación* od *conducido de* || s-e freundschaftliche ~ *anbieten* *ofrecer* *sus buenos oficios*

5. Comprueba si el significado de la acepción que has escogido tiene sentido. Si no, busca una expresión más adecuada con la ayuda del diccionario monolingüe.

(Deutsch als Fremdsprache.
Langenscheidt, 1997)

ver-mit-teln; *vermittelte*, *hat vermittelt*; [Vt] 1. (j-m) *j-n* / *etw.* v.; *j-n an j-n* v. j-m helfen, e-e Person od. Sache zu bekommen, die er zu e-m bestimmten Zweck sucht: *j-m e-e neue Wohnung*, *e-e Arbeitsstelle*, *e-n Babysitter* v.; *e-n Arbeitssuchenden an e-e Firma* v. 2. *etw.* v. bewirken, daß *etw.*, an dem verschiedene Leute teilnehmen, zustande kommt (ein Gespräch, ein Geschäft, ein Treffen v.; e-e Ehe v.) 3. (j-m) *etw.* v. *etw.* so darstellen, daß es j-d versteht, lernt o. ä. ≈ *etw.* an j-n weitergeben (Kenntnisse, Wissen v.): *Dieses Buch vermittelt (= gibt) uns e-n guten Eindruck vom Leben des Künstlers* 4. *ein Gespräch* v. die Leitungen so verbinden, daß ein Telefonat zustande kommt; [Vi] 5. (*zwischen* Personen / Parteien o. ä. (Dat)) v. mit den Gegnern in e-m Streit o. ä. sprechen, damit sie zu e-r Lösung des Streits kommen ≈ *etw.* schlichten (zwischen den Gegnern, den Kontrahenten, den streitenden Parteien v.; bei / in e-m Streit v.) || *hier-*

Ver-mitt-lung *die*; -, -en; 1 nur Sg; das Vermitteln (1): *die V. von Arbeitskräften*; *durch j-s V. mit j-m zusammenkommen* || K-: **Vermittlungs**-, -dienst-, -gebühr-, -provision-, -stelle || -K: Stellen- 2 der Versuch, durch Gespräche u. Verhandlungen e-n Streit zwischen zwei Gruppen o. ä. zu beenden: *die V. zwischen Streitenden* || K-: **Vermittlungs**-, -versuch-, -vorschlag 3 nur Sg; die Weitergabe bestimmter Informationen o. ä. (die V. von Kenntnissen) || -K: **Wissens**- 4 e-e Telefonzentrale, die man anruft, um e-e telefonische Verbindung zu bekommen (die V. anrufen; bei der V. arbeiten)

(Deutsches Universal Wörterbuch.
Duden, 1989)

ver-mit-teln (sw.-V.; hat) [zu *†mitteln*]: 1. (*zwischen Gegnern*) *eine Einigung erzielen*: in einem Streit, zwischen streitenden Parteien v.; er hat in die Auseinandersetzung *vermittelnd* eingegriffen. 2. *zustande bringen, herbeiführen*: ein Zusammentreffen der Gegner v.; eine Ehe v.; er vermittelt Aktiengeschäfte. 3. a) *dafür sorgen, daß jmd. etw. was er anstrebt, bekommt*: jmdm. eine Stelle v.; b) *dafür sorgen, daß jmd. der eine Stelle o. ä. sucht, mit jmdm. in Verbindung gebracht wird, der eine solche zu vergeben hat*: das Arbeitsamt vermittelt die Arbeitskräfte an die Firmen. 4. *an jmdn. weitergeben, auf jmdn. übertragen*: er kann sein Wissen nicht v.; seine Schilderung vermittelt uns ein genaues Bild der damaligen Zeit; **ver-mit-tels**[t] (Präp. mit Gen.) (Papierdeutsch): *mittels*; **Ver-mitt-ler**, der; -s, -: 1. *Mittler*. 2. *jmd., der gegen Bezahlung Geschäfte o. ä. vermittelt*; **Ver-mitt-ler**rolle, die: Rolle (5b) eines Vermittlers (1); **Vermittlung**, *die*; -, -en: 1. *das Vermitteln*. 2. a) *Telefonzentrale*; b) *jmd., der in der Telefonzentrale Dienst tut*; **Ver-mitt-lungs**amt, das: 1. [staatliche] *Stelle, die zwischen gegnerischen Parteien vermittelt*. 2. *Vermittlung* (2a); **Ver-mitt-lungs**aus-schuß, der (Bundesrepublik Deutschland): *Ausschuß, der bei der Gesetzgebung zwischen abweichenden Beschlüssen von Bundestag u. Bundesrat vermittelt*; **Ver-mitt-lungs**ge-bühr, die: *Gebühr für eine geschäftliche Vermittlung*; **Ver-mitt-lungs**stelle, die: 1. *Vermittlungsamt*. 2. *Geschäftsstelle eines Vermittlers* (2); **Ver-mitt-lungs**ver-such, der: *Versuch zu vermitteln* (1-3).

6. Vuelve a traducir la frase.

Tasca 3

objectius:

Iniciar en la traducció de textos instructius en el camp de les instruccions d'ús d'aparells. Fer que els estudiants prenguin consciència de la importància de:

- * observar les constants d'aquesta tipologia textual en alemany i en espanyol.
- * tenir en compte la finalitat del text meta.
- * captar i mantenir les connexions d'elements textuais amb elements extratextuals (dibuixos, gràfics...)
- * consultar textos paral·lels

Fer veure la necessitat d'assumir la responsabilitat de crear un text independent en espanyol, malgrat l'existència d'un original en alemany.

materials:

Instruccions d'ús d'aparells, redactades originàriament en alemany. (pàgs 62, 63, 64)

Textos paral·lels (instruccions d'ús redactades originàriament en espanyol).

Traduccions publicades acceptables i inacceptables.

Instruccions d'ús atípiques. (pàgs 65, 66, 67)

procediments:

activitat 1. a) Analitzar les convencions textuais d'aquesta tipologia en alemany segons les recopila Christiane Nord (Nord 1990) (pàg 60).

b) Es reparteixen instruccions d'ús originals en espanyol i, per grups¹⁰, s'analitza si els textos espanyols presenten les mateixes característiques (cada grup analitza un text, omple un quadre i passa el text a un altre grup, de manera que tots els textos passin per tots els grups)

c) Es comparen els resultats en el ple de la classe i es fixen quines són les característiques peculiars d'aquesta tipologia en espanyol.

d) S'analitzen unes quantes instruccions d'ús en espanyol sobre fotocòpia i es determina si són textos originals o bé traduccions (pàg. 61).

- a) S'encarrega la traducció de l'apartat "Sicherheitshinweise" de les instruccions d'ús de l'aspiradora AEG per lliurar el següent dia. (si l'activitat 1 no ha omplert les 2 hores de classe es pot començar la traducció a classe en grup) (pàgs. 62, 63, 64). Ha de quedar clar que la funció de la seva traducció ha de ser que l'usuari de l'aspiradora la sàpiga fer funcionar.

¹⁰Treballar en grup o en parelles no serveix únicament per comparar resultats diferents. un traductor quan tradueix utilitza destreses diferents i molt sovint unes produeixen interferències amb les altres. Amb aquestes tasques podem impulsar a membres diferents del grup a donar prioritat a destreses diferents. D'aquesta manera quan es posen en comú els resultats, es veu la necessitat de trobar l'equilibri en l'ús de totes elles.

b) Es recull la traducció el dia següent.¹¹

activitat 2. a) S'aborda la lectura d'unes instruccions d'ús atípiques. En parelles han de llegir i determinar quines parts són atípiques (es tracta d'unes instruccions en clau d'humor on seria fàcil caure en l'insult a l'usuari espanyol si es pretengués una traducció propera al recurs emprat en el text alemany) (pàgs. 65, 66 i 67).

b) En el ple de la classe s'aborda la discussió sobre si és possible culturalment traduir el text mantenint les seves funcions: indicar com s'utilitza l'aparell i oferir un text divertit (pàg. 65).

- c) S'encarrega la traducció del fragment amb la condició que s'acompleixin les dues funcions, indicant que es valoraran especialment les solucions més creatives.

activitat 3. a) Es tornen les traduccions revisades amb les anotacions corresponents¹² de l'aspiradora AEG. Es compara en el ple de la classe amb la traducció publicada (transparència).

b) Es comenten els resultats a partir dels dubtes que mostren els estudiants, especialment el punt 11 on s'indica que si l'aparell s'espatlla s'ha d'enviar a una direcció d'Alemanya.

c) Els estudiants presenten les seves propostes creatives sobre la traducció d'instruccions atípiques.

d) Es comenten les solucions més creatives i es comparen amb les que proposa Celia Martín (Martín 1999: 225) (pàg. 68).

- S'encarrega una nova traducció d'un fragment de les instruccions de l'aspiradora AEG per fer fora de classe.

Duració de les activitats: 6 hores (a part de la feina fora de classe)

¹¹La mecànica d'encarregar traduccions setmanals provoca que els resultats d'aquests encàrrecs no es comentin a classe fins tres setmanes després d'haver-se efectuat. (La setmana següent les lliuren i la setmana després es tornen revisades). Això fa que encara s'hagin d'abordar qüestions properes a la tasca anterior quan ja s'està del tot immers en la tasca següent. Una solució possible és facilitar el lliurament via correu electrònic. Això permet revisar i retornar marcada la traducció a l'acte i comentar-la el dia següent de classe.

¹²Evidentment no es dona la solució "correcta" en retornar les traduccions, entre altres coses perquè aquesta solució correcta no existeix. Sí que es pot però ajudar l'estudiant a identificar el tipus d'incidència que ha originat les anotacions en la traducció per part del professor. Si es tracta d'un error en la comprensió del TT, d'una manca d'adequació del TT segons l'encàrrec, un error de formulació en el TT ...) D'aquesta manera s'incita a reflexionar l'estudiant sobre els seus punts febles quan fa el recull i comenta les incidències de tot el quadrimestre.

professor:

A part del paper que ja queda indicat en els procediments i del que ja s'ha especificat en les altres tasques, haurà d'avaluar les traduccions individuals executades fora de l'horari lectiu.

avaluació:

És més fàcil avaluar una traducció (sobretot si se li dóna una puntuació del 0 al 10) agafant com a referència propera els continguts del TO. En aquesta tasca, però hem demanat solucions creatives en un cas concret i això complica enormement una avaluació en aquests termes. Per això, proposo d'avaluar aquesta en virtut de si s'han aconseguit els objectius de l'encàrrec de forma global.

Tarea 3

1. El texto siguiente de Christiane Nord (Nord 1990) resume las características que comparten la mayoría de instrucciones de uso de un aparato en alemán. Comprueba si se cumplen también en las instrucciones de uso de los textos en español repartidos por la clase y rellena el siguiente cuadro con las diferencias que hayas apreciado.

Bedienungsanleitungen variieren je nach dem Gerät, dem sie beigelegt sind. Als konstante deutschsprachige Bedienungsanleitung können etwa folgende Merkmale angesehen werden (vgl. Sandig 1975, Pelka 1982):

a) *Aufbau*

Gerätebeschreibung, Technische Daten, gegebenenfalls Montagehinweise, Bedienungs- oder Gebrauchsanleitung, Pflegehinweise, evtl. Hinweise zur Behebung kleinerer Defekte.

b) *Nonverbale Elemente*

Das Gerät mit seinen Einzelteilen ist abgebildet. Die Bedienung des Geräts wird oft durch Illustrationen verdeutlicht. Auf die Kohärenz zwischen Bild und Text ist zu achten.

c) *Lexik*

Nominalstil (Nominalkomposita und Suffixbildungen, Verbalsubstantive). Die Überschriften sollten aufeinander abgestimmt sein. Auf korrekte Abkürzungen ist zu achten.

d) *Syntax*

Unpersönliche Konstruktionen (Passiv, "ist zu..."), gelegentlich Imperative mit Empfängeranrede (Höflichkeitsform) oder Infinitive als Anweisungsform, Präpositionalphrasen. Relativ kurze Hauptsätze mit höchstens einem Nebensatz (vor allem Konditionalsätze mit oder ohne Konjunktion).

e) *Textbausteine*

Häufig sind Tabellen. Bei den Maßangaben (Abmessungen) ist auf die konventionelle Reihenfolge Höhe/Breite/Tiefe zu achten.

	TAURUS	FAGOR	VANGUARD	ASPES
Aufbau				
Non verbale Elemente				
Lexik				
Syntax				
Textbausteine				
		60		

Analiza si los siguientes textos corresponden a textos originales o a traducciones.

Manguera y tubos

1 Manguera

Conexión: insertar el conector de bayoneta en la boca de aspirado hasta que encaje, fijándolo mediante una rotación en sentido de las agujas del reloj.

Desconexión: girar en sentido contrario a las agujas del reloj.

2 Ensamblaje de los tubos

Los tubos se empalman por simple presión, girándolos ligeramente en sentido contrario.

3 Regulador de la potencia de aspiración

① La potencia de aspiración puede ser regulada mediante la válvula deslizante que se encuentra en el tubo curvado de plástico.

Se obtiene una mayor aspiración al cerrar totalmente dicha válvula.

② Ejemplo: Para la limpieza de cortinas, cubrecamas, etc., puede reducirse la potencia de aspiración deslizando la válvula hacia arriba.

4 Manguera con tubo curvado

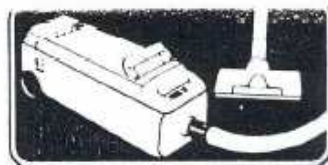
En caso de obstrucción en la manguera o en el tubo curvo, desmontar este último de la anterior.

① Desmontaje

Presionar con el destornillador una de las palancas de cierre del manguito y torcer con cuidado hasta que se suelte. Repetir la operación con la otra palanca para que el tubo curvado y la manguera puedan separarse.

② Montaje

Encajar la manguera en el manguito del tubo curvado. Presionar suavemente y hacerlos girar a ambos lados hasta que las palancas de cierre queden fijadas en el manguito.



9 Ajuste de la fuerza de aspiración

Automatico (fig. A) El botón debe normalmente quedar en la posición „Auto“. La fuerza de aspiración se mantiene al nivel correcto, en diferentes materiales para el suelo, debido a que el número de revoluciones se adapta automáticamente. El motor trabaja con un ruido y un número de revoluciones mas bajos posible y la boquilla no adhiere al suelo. El motor arranca suavemente con un bajo número de revoluciones, acelerando despues hasta la fuerza de aspiración necesaria. Si la corriente de aire se estrangula completamente, por ej. a causa de una obstrucción en el tubo flexible, el número de revoluciones se reduce fuertemente para proteger el motor contra el sobrecalentamiento. El recipiente de polvo se llena y se obstruye poco a poco, pero la fuerza de aspiración se mantiene debido a que el número de revoluciones se aumenta hasta el efecto máximo.

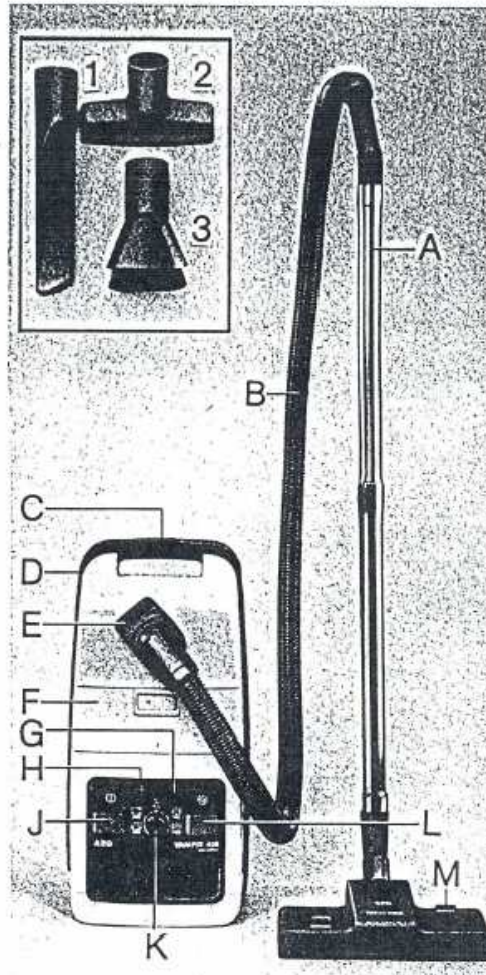
Manual (fig. B)

Vacumatic el accesorio LIMPIAMOQUETAS ELECTRICO (130 W. de potencia adicional) para la limpieza de alfombras y moquetas.

Para su puesta en marcha basta con acoplar este accesorio al enchufe de conexión de que va provisto el aparato y las buchas de sujeción a los tubos metálicos.

Para limpiar internamente la boquilla limpiamoquetas, aflojar el tornillo de sujeción de la base con un destornillador o una moneda. Si queda algún hilo largo en el cepillo giratorio del limpiamoquetas, bastará cortarlo con unas tijeras.

Se recomienda engrasar de vez en cuando con aceite las dos ruedecitas del limpiamoquetas.

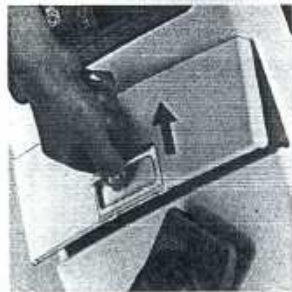


1

VAMPYR® 408
Compact 408

- A 2 Chromrohre
- B Saugschlauch
- C Öffnungstaste für Papierfilterfach
- D Möbelschutzleiste
- E Fußtaste für Schlauchabnahme
- F Zubehörfach

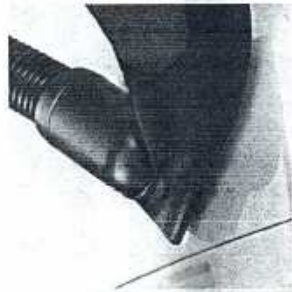
- G Filterwechselanzeige
- H Steckdose für Elektroaugbürste
- J Ein-/Aus-Taste
- K Drehknopf für elektronische Leistungsregelung
- L Fußtaste für Kabelautomatik



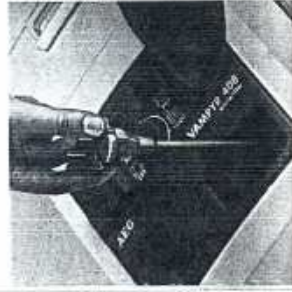
2



3



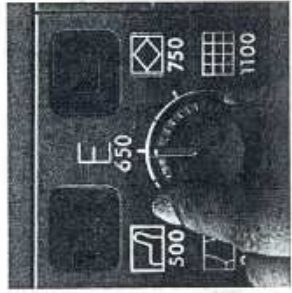
4



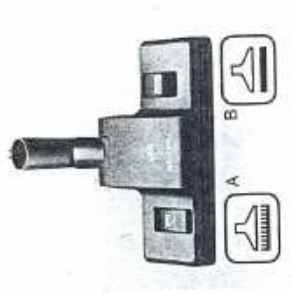
6



5



7



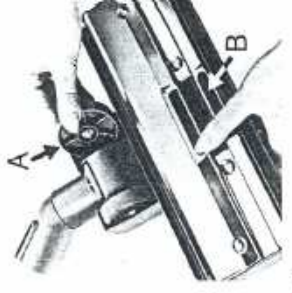
8



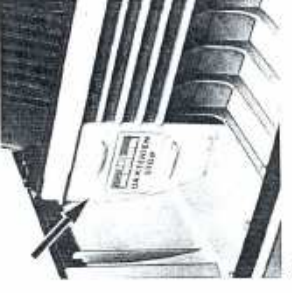
10



12



9



11



13

Sicherheitshinweise

- Betriebsspannung und Netzspannung müssen übereinstimmen! (Siehe Leistungsschild auf der Unterseite des Staubsaugers.)
- Der Stromkreis für die verwendete Steckdose muß mindestens mit 10 A Sicherung abgesichert sein.
- Ein Thermoschutz schaltet den Staubsauger automatisch ab, wenn er zu warm wird. Ursache: zu starke Luftstromdrosselung durch
 - zugesetzten Papierfilter bzw. MICROFILTER
 - verstopfte Ansaugwege (Düse, Rohr, Schlauch).Bitte Netzstecker ziehen und die Ursache beseitigen.
Nach einer Abkühlzeit von ca. 15 Minuten kann der Staubsauger wieder in Betrieb genommen werden.
- Vor Wartung oder Reinigung darauf achten, daß das Gerät ausgeschaltet und der Netzstecker gezogen ist.
- Den Netzstecker nie an der Zuleitung aus der Steckdose ziehen.
- Das Gerät nicht in Betrieb nehmen wenn:
 - die Zuleitung beschädigt ist
 - das Gehäuse sichtbare Beschädigungen aufweist.
- Vermeiden Sie das Überfahren der Zuleitung mit dem Gerät, der Saugbürste oder Elektro-Saugbürste. Die Isolierung könnte beschädigt werden.
- Bei defekter Zuleitung ist der komplette Kabelroller vom AEG Kundendienst oder einer autorisierten Werkstatt auszutauschen.
- Reparaturen an Elektrogeräten dürfen nur von Fachkräften durchgeführt werden. Durch unsachgemäße Reparaturen können erhebliche Gefahren für den Benutzer entstehen.
- Im Störfall wenden Sie sich daher bitte an Ihren Fachhändler oder direkt an den AEG Kundendienst.
- Das Gerät kann auch eingesandt werden an den AEG Kundendienst, Zentralwerkstatt, Muggenhofer Str. 135, 8500 Nürnberg.

- Darauf achten, daß stets ein Papierfilter sowie ein MICROFILTER eingelegt ist.
- Wenn kein Papierfilter eingesetzt ist, kann die Abdeckung nicht geschlossen werden. Bitte keine Gewalt anwenden!
- Lassen Sie feucht gereinigte Teppichböden vollständig trocknen. Niemals mit dem Staubsauger Flüssigkeiten aufsaugen – der Staubsauger nimmt sonst Schaden. Außerdem kann der Schutz gegen elektrischen Schlag beeinträchtigt werden.
- Saugen Sie keine Streichhölzer, glühende Asche oder Zigarettenkippen mit dem Gerät auf. Vermeiden Sie die Aufnahme harter, spitzer Gegenstände, da diese das Gerät oder den Papierfilter beschädigen könnten.
- Wird das Gerät zweckentfremdet oder falsch bedient, kann keine Haftung für eventuelle Schäden übernommen werden.

Dieses Gerät entspricht den Funkschutz-Forderungen der EG-Richtlinie 82/499 EG sowie der Norm bezüglich Netzurückwirkung EN 60 555 Teil 1-3/DIN VDE 0838 Teil 1-3, Juni 1987.

Öffnen des Zubehörfaches (Bild 2)

Öffnungstaste nach hinten ziehen und den Deckel hochklappen.

Zusammensetzen des Zubehörs (Bild 3)

Das Zubehör wird durch Druck und Drehung auf den Saugschlauch bzw. das Saugrohr aufgesteckt und durch Zug und Drehung wieder abgenommen.

Bild 4: Den Saugschlauch können Sie durch Druck auf die Fußtaste vom Gehäuse lösen.

Ordnungsschiene (Bild 5)

Zur leichteren Unterbringung und zum Transport des Gerätes Leichtlaufdüse VARIO 2000 in die Ordnungsschiene einschieben.

1. Lee las siguientes instrucciones de uso y determina con tu pareja qué partes del texto son atípicas dentro de la tipología textual de instrucciones de uso.

Der Innenbehälter dieser Isolierkanne besteht aus einem **doppelwandigen Glas**. Zwischen diesen beiden Glaswänden befindet sich ein Vakuum – ebenso ist ein Silber Spiegel (Edelmetall) zwischen den Glaswänden angebracht.



Bitte trinken Sie **niemals direkt aus der Kanne**.

Nach einem Stoß oder Fall den Artikel bitte unbedingt auf evtl. Beschädigungen überprüfen, z. B. auf Risse oder Sprünge im Glas. Sollten Sie Zweifel haben, schreiben Sie uns oder sen-

2

den Sie den Artikel an uns ein.

Eine Isolierkanne ist **ausschließlich** für den Bereich **Heiß-/Kalthaltung** von Getränken gedacht.

Für den medizinischen oder experimentellen Bereich wie ebenso für Mikrowellengeräte ist diese **nicht** geeignet.

Kindern ist dieser Artikel **bitte nicht** unbeaufsichtigt zu überlassen.

Sie haben für diese Kanne Geld bezahlt – oder direkt gesagt – hart gearbeitet. Es ist klar, daß Sie also an dieser Kanne Ihre Freude haben sollen und einen täglichen Nutzen.

Das dürfte aber nur dann möglich sein, wenn Sie diese Zeilen **genau lesen** und nach unseren Vorschlägen handeln



– letztlich geht es um Ihr Geld!



Und nun, bitte 5 Minuten Konzentration – und die kleinen grauen Gehirnzellen auf »speichern« schalten.

Heißhalten: Warm ausspülen, dann mit heißem Wasser füllen, nach 5 Minuten Wasser ausgießen und **dann** das heiße Getränk einfüllen.

Kalthalten: Mit kaltem Wasser vorspülen (wenn jedoch unmittelbar vorher ein heißes Getränk in der Kanne war – dann natürlich erst lauwarm spülen und dann kalt).

Bitte auf keinen Fall Eiswürfel zur zusätzlichen Kühlung verwenden!

Wesentlich ist, daß ein plötzlicher und krasser Temperaturunterschied vermieden wird!



Wenn Sie also die Kanne, z. B. im Winter, aus der kalten Speisekammer nehmen und sofort heiß füllen, dann zerspringt das Glas – wenn nicht sofort, dann einige Zeit später.

Selbstverständlich passen auf unsere Kannen die meisten handelsüblichen Kaffeefilter.



Teezubereitung: Sie können in dieser Kanne – wie gewohnt – auch Ihren Tee zubereiten. Geben Sie den Teebeutel einfach in die Kanne, und halten Sie die Schnur hinten am Henkel fest. (Wir haben dort im Gewinde für diese extra Platz gelassen). Beachte: Nur Teebeutel – **Kein Metall-Tee-Ei** – verwenden!



Füllmenge: Bis ca. 2 cm unterhalb des Glashalses füllen. Der Schraubverschluß soll nicht in die Flüssigkeit eintauchen.



Verschließen: Schraubdeckel aufsetzen und nach rechts drehen. Nach ca. 5 Minuten den Deckel nachdrehen.



Ausgießen: Schraubverschluß eine **halbe** Umdrehung nach links drehen – damit ausgegossen werden kann **ohne Abnahme** des Verschlusses (sonst wird der Inhalt kalt!).

3

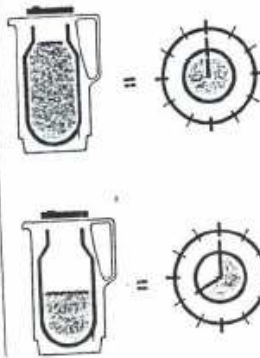


Warmhaltedauer: Wenn Sie obige Punkte beachten, also z.B. den Kaffee wirklich heiß (ca. 90–95°C) einfüllen – und zwar die Kanne voll – und diese richtig verschließen, dann bleibt der Inhalt ca. 20 Stunden warm.

Wenn Sie jedoch nur 2 Tassen einfüllen oder den größeren Teil bis auf einen Rest entnehmen, so ergibt sich eine wesentlich kürzere Warmhaltedauer – denn wenig Flüssigkeit = wenig Wärme = schnelle Abkühlung. (Das ist logisch und hat nichts mit der Qualität der Kanne zu tun.)

4

Bei milchhaltigen Getränken soll die Warmhaltung nicht auf eine größere Anzahl von Stunden ausgedehnt werden, da diese Getränke dann leicht sauer werden. Dies ist bakteriologisch bedingt und hat nichts mit der Beschaffenheit des Glases zu tun.



Ihre Kanne hat unten einen **Boden** aus hochwertigem und bruchfestem Kunststoff. Wenn Sie die Kanne auf eine heiße Herdplatte stellen, geht der Boden kaputt und der Kaffee wird trotzdem nicht wieder heiß, denn wenn die Wärme nicht von innen nach außen dringt, dann auch nicht von außen nach innen. Haben Sie trotzdem einmal den »Versuch« gemacht, so senden wir Ihnen neue Teile – aber es kostet Ihr Geld.

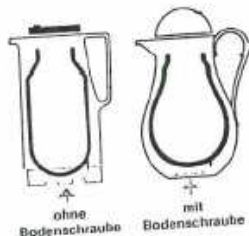


Natürlich sollten Sie Ihre Kanne senkrecht handhaben – wo und wie auch immer!



Boden/Bodenschraube: Kann nach längerer Gebrauchsdauer etwas nach rechts gedreht werden, falls der Abdichtungsdruck am Halsgummi erhöht werden soll – es dürfte aber kaum nötig sein.

Boden/Bodenschraube bitte niemals abschrauben.



Säubern Sie diese Kanne und den Schraubverschluss nur mit einem weichen Tuch oder Schwamm unter **warmem fließendem Wasser**. **Und noch eine Bitte:** Benutzen Sie zum Reinigen auf gar keinen Fall Spiritus, Alkohol oder ähnliche Reinigungsmittel.



Kaffee- und Teeansätze, die sich vielleicht bei längerem Gebrauch am Glas bilden, können geradezu phantastisch mit einem Zahnersatz-Reinigungsmittel entfernt werden. Also warmes Wasser in Ihre Isolierkanne füllen und eine Zahnreinigungstablette da-

zugeben. Fünf Minuten stehen lassen, dann ausgießen und mit warmem Wasser nachspülen. Bei Bedarf können Sie diesen Vorgang mehrmals wiederholen.

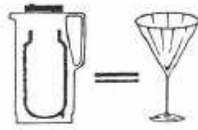
Legen oder stellen Sie die Kanne und den Verschluss niemals ins Spülwasser oder in die Spülmaschine.

– Ihren Kühlschrank legen Sie ja auch nicht zum Säubern in die volle Badewanne – oder?



Der Einsatz ist aus Glas gefertigt. Bitte behandeln Sie diesen beim Säubern vorsichtig, z.B. wie ein teures geschliffenes Weinglas – also nicht mit harten Gegenständen oder mit Scheuersand.

5



Der Kauf eines neuen Glases wäre damit bald notwendig, denn wenn Sie z. B. Sand auf Glas reiben, so wirkt dies wie ein schneidender Diamant und über kurz oder lang springt das Glas.

Sollten Sie den Drang verspüren, die Kanne auseinanderzunehmen, lassen Sie es bitte. Es gibt sicher bessere Forschungsobjekte, denn der Glaskörper hat unten eine ganz empfindliche Glasspitze.



Wird diese beschädigt – und das ist beim Auseinander-

nehmen sehr leicht möglich – dann haben Sie bestenfalls noch eine Kanne für die Vitrine, warm hält sie nicht mehr!

Kundendienst: Sollte an der Kanne ein Schaden auftreten, so beheben wir diesen zu Selbstkosten.

Bitte bruchssicher verpackt an Firma:

ROTPUNKT

Dr. Anso Zimmermann
Industriestraße 1,
6434 Niederaula, senden

...und bitte sind Sie so nett und schreiben Ihren Absender in Druckbuchstaben.

Sie erhalten Ihre Kanne unverzüglich einwandfrei zurück – dies nach einer umfassenden, grundsätzlichen Inspektion – schadhafte Dichtungsgummis z. B. werden ausgewechselt usw.

Einen anderen Weg bezüglich der Instandsetzung erkennen wir nicht an.



Garantie: Diese Kanne wurde mehrfach geprüft. Letztlich leben wir davon, daß Sie zufrieden sind, also haben Sie auch unsere Garantie, daß diese Kanne gut funktioniert und warm hält. Sollte dies nicht der Fall sein – bitte einsenden an obige Anschrift.

Beachten Sie: Für Glasbruch übernehmen wir grundsätzlich keine Garantie – hier müssen Sie den neuen Glaseinsatz auf jeden Fall bezahlen.

Oder haben Sie es schon einmal erlebt, daß Ihnen ein im Haushalt zerbrochener Teller kostenlos ersetzt wurde? Sie würden gar nicht auf die Idee kommen! Wir auch nicht. Es wäre also wirklich gut, wenn Sie dieses Stückchen Papier irgendwo **wiederfindbar** aufheben würden. Einmal wegen unserer genauen Adresse, und zum anderen, um es bei Unklarheiten nochmals durchlesen zu können. Sie können uns auch schreiben – wir antworten gern. Außerdem ist im Boden unsere Anschrift eingepreßt – für alle Fälle.

Ersatzteile können Sie auch direkt von uns anfordern – ohne die Kanne einzusenden – z. B. einen Verschußdeckel.

Wichtig ist, daß sie uns hierbei unsere Typen-Nr. nennen.

ohne Bodenschraube:



mit Bodenschraube:



Und noch eine Bitte: Geben Sie grundsätzlich neben der Artikel-Nummer auch die Farbe des benötigten Ersatzteiles an. Und nun, danke fürs Durchlesen und viel Spaß und Freude am Gebrauch Ihrer Isolierkanne.

Ihre Firma

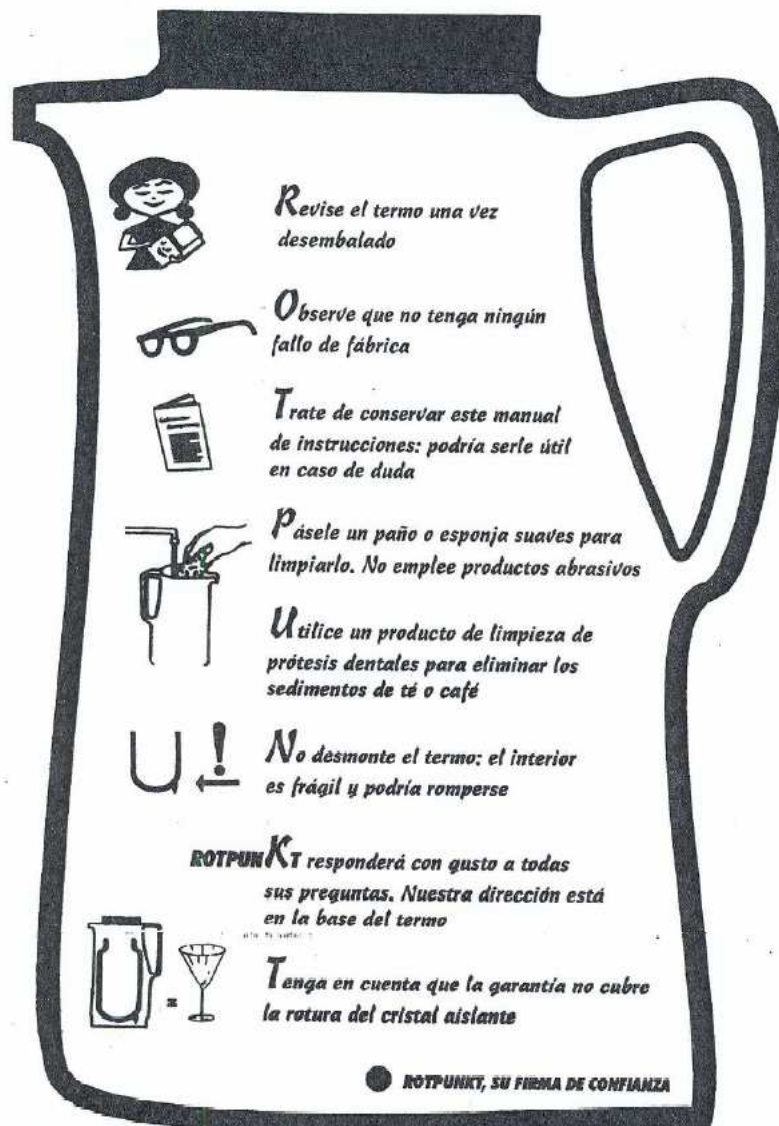
ROTPUNKT

Anmerkung: Schlieren im Glas haben keinen Einfluß auf die Gebrauchsfähigkeit. Das Glas ist handgefertigt und so ergibt sich dies produktionsbedingt. Diese **Anleitung** gilt auch als Garantiekarte – also bitte aufheben!

2. Determina las funciones básicas del texto y discute sobre si es posible traducir el texto manteniendo ambas funciones en español.

3. Traduce un fragmento intentando que el texto indique con claridad cómo funciona el aparato, pero de forma que se diferencie del clásico texto de instrucciones aburrido.

4. Compara tus resultados con los siguientes :



Tasca 4

objectius:

Iniciar en la traducció de textos instructius en el camp de les receptes de cuina.

Fer que els estudiants prenguin consciència per ells mateixos de:

- * Les diferències entre receptes segons al públic a qui van adreçades.

comprensió:

- * La importància de les relacions macroestructurals (relacions entre títol i text, entre els diferents apartats del text, entre el text i les informacions addicionals, etc.)
- * Existència de patrons semàntics, lèxics i sintàctics, (clixés, abreviatures, construccions impersonals, etc.)

expressió:

- * Importància de dotar el TT de les relacions macrotextuals necessàries.
- * Importància d'usar patrons semàntics, lèxics i sintàctics d'acord amb l'encàrrec de traducció.

materials:

Receptes de cuina internacional redactades originàriament en alemany, receptes de cuina alemanya i receptes de cuina regional alemanya.

Textos paral·lels constituïts per receptes de cuina internacional, receptes de cuina espanyola i receptes de cuina espanyola regional redactades originàriament en espanyol.

Videos de programes de cuina.

Fotocòpies o transparències dels treballs realitzats pels mateixos estudiants.

procediments:

activitat 1 Analitzar les convencions d'aquesta tipologia textual en alemany segons Christiane Nord. (Nord, 1990) (pàg. 72).

- Repartir fotocòpies de receptes de cuina en espanyol i en grups, es classifiquen en tres apartats segons el públic a qui van adreçades: (Edició de luxe d'un llibre de cuina firmat per un cuiner de prestigi / Fascicles col·leccionables de cuina tradicional per vendre als quioscs / Receptes de cuina ràpida publicades en el suplement dominical d'un diari popular)
- En el mateix grup es determinen quines de les constants de les que assenyala Nord es reproduïxen en cada apartat i quines diferències hi ha entre apartats.
- Es posen en comú els resultats en el ple de la classe.

activitat 2 a) Es visiona l'elaboració d'una recepta en video.

- Es presenta la recepta per escrit als estudiants del video que s'acaba de veure, amb els ingredients llistats com és usual, però esborrats quan els noms

d'aquests ingredients apareixen dins del text instructiu, i se'ls demana de recomposar el text (pàg. 73).

- c) Per grups es tradueix la recepta.
- d) (si hi ha possibilitat de fer fotocòpies o transparències)¹³ s'esborren els ingredients de les traduccions de la mateixa manera que s'havia fet amb els originals en el punt b i s'encarrega de reconstruir els TT dels altres grups.
- e) En el ple de la classe es comenta en quins TT ha resultat més natural encabir les paraules que faltaven.

- S'encarrega la traducció d'una recepta semblant per al dia següent

activitat 3 a) En parella s'intenta recomposar un text desordenat i assignar els títols que corresponen a cada apartat (pàg. 74)

- b) Es posen els resultats en comú en el ple de la classe i el professor enceta la qüestió de com es pot abordar la traducció dels títols (aquests títols remetent a elements culturals carregats de connotacions fantàstiques i a qüestions específiques de la llengua alemanya.

- S'encarrega la traducció d'aquest text per lliurar el dia següent.

activitat 4 a) Es retornen les traduccions encarregades a l'activitat 2.

- b) S'aborda la traducció d'una recepta curta sota un encàrrec secret per a cada grup en un temps límit: (El TT no pot superar les 75 paraules. El TT ha de servir com a subtítolació per a sords en un programa de cuina de TV. El TT es publicarà en una revista per a adol.lescents. El TT apareixerà com exemple en una gramàtica comparada de l'alemany i de l'espanyol...) (pàg. 75).

- c) S'intercanvien les traduccions i cada grup ha d'endevinar l'encàrrec que han rebut els altres grups a partir dels textos.

- d) Es procedeix a donar una altra versió del text original sense ajuda d'aquest original, només amb la base de les versions elaborades.

Duració:	activitats 1 i 2	2 hores
	activitat 3:	2 hores
	activitat 4	2 hores

professor:

¹³Aquest recurs de confrontar el treball fet en el grup amb el treball realitzat per altres grups es revela interessantíssim. Sempre es poden fer circular els fulls de treball de grup per els altres grups, però és molt més interessant poder contrastar alhora els resultats del teu treball amb el dels altres. Això, està clar, només és factible si existeix la possibilitat de fer fotocòpies prop de l'aula i si s'ha aconseguit una dinàmica de treball que permeti al professor absentar-se uns minuts de l'aula. També, amb aquesta finalitat, es poden formar nous grups formats per un membre de cadascun dels grups originals. Aquest membres tornen després al grup original i expliquen el resultat de l'activitat en l'altre grup.

A part de les funcions que ja s'han esmentat en les tasques anteriors, també serà funció del professor controlar la dinàmica dins de cada grup i procurar que no es fossilitzin determinats rols. Per exemple si el grup escriu sobre un sol paper procurar que escrigui cada estona un membre diferent o si el grup disposa d'un sol diccionari, procurar que la tasca de cerca de paraules es reparteixi entre tots.

avaluació:

Tal com s'ha indicat en el punt 6.

Tarea 4

1.a) analiza las convenciones de las recetas de cocina alemanas según el siguiente texto de Christiane Nord.

Moderne deutsche Kochrezepte weisen meist folgende Merkmale auf (vgl. Engel 1988, 145f, Sandig 1975):

a) *Überschrift* (= Name des Gerichts)

Sachliche Bezeichnung des Gerichts /+ Eigenname/Phantasieiname /+ Verweis auf die Zubereitungsart (auch verschlüsselt: "Müllerin").

b) *Aufbau*

Makrostruktur: Zutatenteil - Anweisungsteil /+ Zusatzangaben wie Serviervorschlag, Portionenangabe, Nährwert-, Kalorienangabe, Zubereitungszeit, Back- oder Kochzeit mit Temperaturangaben meist im Anweisungsteil, oft jeweils mit Überschrift (elliptisch oder auch in Satzform).

Mikrostruktur: Im Zutatenteil Reihenfolge nach Wichtigkeit oder chronologisch, im Anweisungsteil chronologisch (gel. durch Abschnitte oder Numerierung gekennzeichnet).

c) *Lexik*

Maße und Gewichte oft abgekürzt: g, l, Eßl., Teel. etc., Mengen in Ziffern (1/2); spezifische Verben und Verbalphrasen (abnehmen, aufkochen lassen, zum Kochen bringen, verrühren, hinzugeben, abkühlen/erkalten, auffüllen, einfetten, stürzen) und Klischees (unter ständigem Rühren). Kaum Verknüpfungen (wie "dann", "darauf", "später"). Anaphora zwischen Anweisungs- und Zutatenteil ("die Eier").

d) *Syntax*

Unpersönliche Konstruktionen: Infinitive als Anweisungsstruktur; Satzbau: parataktische Reihen (2- bis 3-gliedrig, mit "und" zwischen vorletztem und letztem Glied), wenig Nebensätze; Partizipialattribute, z. T. erweitert ("das angerührte Puddingpulver", "eine mit kaltem Wasser ausgespülte Form").

b) Clasifica las recetas que hay en clase, según el público a quien van dirigidas, en las siguientes categorías:

Edición de lujo de un libro de cocina firmado por cocineros de prestigio	Fascículos coleccionables de cocina tradicional de venta en quioscos	Recetas de cocina rápidas del suplemento dominical de un periódico popular


c. Compara tus resultados con los de las compañeras/os.

2 a). Observa el siguiente vídeo y fíjate especialmente en los pasos y en los ingredientes para elaborar la receta.

b) El texto siguiente corresponde a la receta que acabas de ver en vídeo. Rellena los vacíos con los nombres de los ingredientes.

Schweinebraten mit Kruste

1 kg Schweinefleisch mit Schwarte, Salz, Pfeffer
1 Zwiebel, geschält, halbiert
2 Knoblauchzehen
1 Lorbeerblatt
2 Nelken
4 Pfefferkörner
2 Teel. Speisestärke

ringsrum mit _____ einreiben, die
waffelförmig einschneiden.
Den Braten mit der _____ nach unten
auf den Bratrost legen und mit der
Fettpfanne und 1/8 l _____ in den
Backofen schieben.
Nach 50 Min. _____ und _____ in die
Fettpfanne geben, den Braten wenden und
die _____ mit _____ einstreichen.
Nach der Garzeit den Braten prüfen,
herausnehmen und warm stellen.
Den Saucenfond in der Fettpfanne lösen,
in einen kleinen Topf gießen, aufkochen
und mit der angerührten
binden, durchsieben und abschmecken.
Den Schweinebraten auf Schieberleiste 2 in den
Ofen geben, die Grillstufe mit Luftumwälzung
() auf 175°C einstellen und ca. 100 Min.
braten (nach Hälfte der Garzeit wenden).
Beilagen: Kartoffel- oder Semmelklöße und
Krautsalat.

c). Traduce ahora la receta.

- 3 a) Recompón el siguiente texto y asigna a cada una de las partes el título que le corresponda

ZUBEHÖR

3 kg Miesmuscheln
3 kl. Zwiebeln/Schalotten
1/4 l trockenen Weißwein
1 Bund Kräuter aus 5–6
Stengeln Petersilie (ohne
Blätter), 2–3 frischen
Thymianzweigen und
einem Lorbeerblatt
1 große Prise Safran
125 ml Sahne
Petersilie zum Garnieren
Salz und schwarzer Pfeffer

- Große Kasserolle mit Deckel
- Siehe oder Sieb
- Rührbesen
- Nagelbürste
- Schüsseln
- Passiersieb/Musselin
- kl. Topf mit Stiel
- Schneidebrett
- Küchenmesser
- Schöpflöffel
- Alufolie

Da Sie später nicht auf Sand beißen und mit den Zähnen knirschen wollen, ist die sorgfältige Reinigung der Muscheln das A und O. Es kostet zwar etwas Zeit, lohnt sich aber.

A) Putzen Sie jede einzelne Muschel mit einer Nagelbürste unter laufen-

AB IN DIE SIEDENDE SEE

3 DIE KRÖNUNG DER KÖNIGIN

Auf ausreichender Hitze fünf bis sieben Minuten kochen, bis sich die Muscheln geöffnet haben, Achtung: Alle Muscheln, die sich beim Kochen nicht öffnen, sofort aussortieren. Sie sind meist nicht genießbar. Darum: Kein Risiko eingehen!

A) Die Zwiebeln enthäuten und in sehr kleine Stücke schneiden. Die Kräuter mit Garn zu einem festen Bund wickeln. Der Bund kommt in die Kasserolle und wird am Griff befestigt; so läßt er sich später ganz leicht herausfischen.

B) Schütten Sie den Wein, die Zwiebeln, den Safran und eine ordentliche Prise Pfeffer in den Topf. Zum Kochen bringen und zwei Minuten auf kleiner Stufe köcheln lassen. C) Geben Sie danach die Muscheln in den Sud. Wundern Sie sich nicht: Muscheln können in sehr wenig Flüssigkeit gegart werden. Voraussetzung ist natürlich, daß die Kasserolle mit einem Deckel verschlossen wird (das bremst auch die Küchengerüche).

Jetzt beginnen wieder die Monate mit „r“:
Ab September ist Muschelzeit. Keine Angst vor der „schwarzen Königin“ unter den Schalentieren: Sie läßt sich leicht kochen – und liefert zudem eine Extraportion Eiweiß.

MUSCHELN VORBEREITEN

ZUTATEN

dem kaltem Wasser. Kratzen Sie mit einem Messer auch die Kalkablagerungen von den Schalen ab. B) Alle beschädigten Muscheln werden aussortiert. Halboffene Exemplare, die sich bei Berührung nicht schließen, ebenfalls wegwerfen, damit es später keine bösen Überraschungen gibt. C) Entfernen Sie mit einem Messer die „Bärte“ der Muscheln.

sen, bis sich die Sauce verdickt. Einige Sekunden abkühlen lassen – und dann den Löffeltest machen: Fahren Sie mit einem Finger über den mit Sauce bedeckten Kochlöffel. Bleibt eine klare Spur, ist die Sauce fertig. Rühren Sie die Petersilie unter – dann abschmecken und über die Muscheln träufeln.

F) Rühren Sie die Sahne mit dem Schneebesen unter und erhitzen Sie alles wieder, bis es kocht. Unter Umrühren zwei bis drei Minuten köcheln las-

A) Fischen Sie mit dem Schöpflöffel die Muscheln aus der Kasseroile; der Sud muß abtropfen bzw. im Topf bleiben!

8) Dann entfernen Sie von jeder Muschel die obere Schale und dekorieren die untere Hälfte mit dem Muschelfleisch kreisförmig auf einer großen Platte. Fangen Sie mit dem äußeren Kreis an. Die fertige Platte mit Alufolie abdecken und warm stellen.

C) Zupfen Sie die Blätter von der Petersilie und zerkleinern sie mit einem scharfen Messer.

D) Den Muschelsud passieren Sie durch ein enges Sieb, in das noch ein Musselintuch gelegt wird (zur Not tut's auch ein sauberes Küchentuch). So werden alle Rückstände ausgefiltert.

E) Bringen Sie die restliche Flüssigkeit zum Kochen. Durch Köcheln reduzieren Sie den Sud auf etwa 125 ml; geben Sie dann die Sahne hinzu.

4. a) Traduce la siguiente receta según un encargo secreto que te propondrá tu profesor. Procura que miembros de otros grupos no descubran tu encargo secreto.

Stockfisch	
1 kg Stockfisch 500 g geschälte Tomaten 100 g Oliven, schwarz 500 g Kartoffeln, in Scheiben geschnitten Öl zum Fritieren 1 Knoblauchzehe, klein gehackt 2 Zwiebeln, gehackt, Petersilie, Salz, Pfeffer	Den Fisch säubern, säuern, salzen und über Nacht stehen lassen. Den Fisch in kleine Stücke schneiden, einmehlen und in Öl frittieren. Eine etwas höhere Auflaufform mit Öl einpinseln. Den Großteil der Kartoffeln in die Form einlegen und mit dem Gemisch aus Knoblauch, Zwiebeln und Petersilie bestreuen. Stockfisch darüber geben und mit den restlichen Kartoffeln bedecken. Nun die Oliven darauf verteilen und mit den gut ausgedrückten Tomaten belegen. Den Ofen 10 Min. auf 200°C vorheizen. Die Backform auf Schiebeleiste 3 einschieben, die konventionelle Stufe (III) auf 200°C — wie bereits zum Vorheizen — einstellen und ca. 50 Min. backen.

b) Intercambia tu traducción con la de los otros grupos y procura descubrir, a partir de los textos, cuál puede haber sido el “encargo secreto” que ha originado las demás traducciones.

c) Intenta dar otra versión del texto sin ayuda del original. Sólo con la base del conjunto de versiones elaboradas por todos los grupos. Especificad antes la función del texto que vais a escribir.

Tasca 5

objectius:

Iniciar en la traducció de textos amb diverses funcions. Fer que els estudiants prenguin consciència per ells mateixos de l'importància de distingir les diferents competències que es requereixen per a la traducció i a no confondre-les entre elles. Potenciar estratègies per augmentar la competència de comprensió.

materials:

Textos periodístics de revistes: entrevistes i textos de consells.

procediments:

activitat 1 a) Sobre un tipus de text amb seccions ben diferenciades. Es presenta el text partit (per exemple, per una banda les preguntes i per l'altra les respostes i en grups o en parelles han d'assignar la pregunta que correspon a cada resposta (pàg.77).

b) Es discuteixen les resultats en el ple de la classe.

activitat 2 Es presenta un text sense signes de puntuació i en parelles o en grups es col.loquen els signes de puntuació segons una possible interpretació del text (pàg. 78).

b) Es discuteixen els resultats en el ple de la classe.

- S'encarrega la traducció per fer fora de classe.

Duració de les activitats: 1 hora

professor:

A part de les especificades en el punt 6, promou la discussió dins el grups en les activitats 1a i 2a i entre els grups en les activitats 1b i 2b.

avaluació:

La que s'indica en el punt 6.

Tarea 5

1. Al párrafo superior del texto siguiente le faltan los signos de puntuación. Intenta deducir el significado del párrafo y coloca los signos según tu interpretación.

Swimming - Pool + Bio Teich = Swimming - Teich ®.

Wartung und Pflege reduzieren sich auf ein Minimum ohne Chemie ohne zusätzliche Energie vielfältige Pflanzen und Tiere erhalten neuen Lebensraum und der Mensch schafft sich ein Stück Natur in das er in jeder Beziehung eintauchen kann übrigens bestehende Swimming Pools können fast immer problemlos in einen SWIMMING-TEICH® umgewandelt werden

2. Añade las preguntas que faltan al apartado inferior. Algunas se encuentran listadas abajo.
Redacta en español las que faltan.

Swimming - Pool + Bio Teich = Swimming - Teich ®.

8 klare Fragen. 8 klare Antworten.

1. ...

Stimmt - der Regenerationsbereich ist so groß wie der Badbereich, d.h. der Swimming-Teich benötigt doppelt so viel Platz wie ein Swimming-Pool.

2. ...

Mücken werden von ihren natürlichen Feinden im Uferbereich (Wasserläufer, Libellenlarven etc.) bekämpft; Frösche quaken in der Paarungszeit von April bis Juni für manche ist's Lärm. Für viele Musik

3. ...

Im Gegenteil. Er muß nur 1 x gefüllt werden und benötigt kein Fließwasser. Das Wasser wird nur alle 3-10 Jahre gewechselt.

4. ...

Die Sonne wärmt das Flachwasser, das seine Energie an den 2m tiefen Badebereich weitergibt

5. ...

Der Swimming-Teich! Dank des biologischen Selbstreinigungsvermögens sind keine Filter, Chemikalien oder Umwälzanlagen nötig - im Gegensatz zu Swimmingpools.

6. ...

Eine Wand trennt den Bade- vom Regenerationsbereich, um Verschmutzung mit Erde aus der Uferzone zu vermeiden

7. ...

Wird relativ leicht abgebaut.

8. ...

Algen treten nur im zeitigen Frühjahr auf (ev. abfischen) und gehen ab April/ Mai wieder zurück.

- Und wenn Sonnenöl ins Wasser kommt?
- Macht der Swimming-Teich nicht eine Menge Arbeit?
- Nimmt der Swimming-Teich nicht viel mehr Platz in Anspruch?
- Wer reinigt den Swimming-Teich?
- Muß ich da im Schlamm baden?

Tasca 6

objectius:

- * Iniciar en la traducció de textos amb diverses funcions.
- * Fer que els estudiants prenguin consciència per ells mateixos de l'importància de distingir les diferents competències que es requereixen per a la traducció i a no confondre-les entre elles.
- * Potenciar estratègies per augmentar la competència de transferència.

procediments:

Aquesta activitat és molt complexa i requereix que els estudiants estiguin acostumats a treballar mitjançant tasques. Es treballa en parella (denominarem X i Y cada membre de la parella) i cadascun treballa sobre dos fulls (denominats A1 i A2 i B1 i B2) que es van intercanviant constantment (pàgs 81, 82, 83 i 84)

activitat 1 a) Es reparteix un text original alemany dividit en apartats. X subratlla les paraules clau del primer apartat (amb un màxim del 50% del total de paraules), realitza amb aquestes paraules en alemany un esquema resum en el formulari A1 i finalment, tradueix l'apartat en el formulari A2. Y simultàniament fa el mateix amb l'apartat següent utilitzant els formularis B1 i B2

b) X passa el formulari A1 a Y i Y passa el formulari B1 a X. Els dos tenen l'esquema fet pel company. A partir d'aquest esquema (sense consultar el text original) han de redactar l'apartat en espanyol al recuadre del costat en els fulls A1 i A2.

c) Es comparen els resultats: Versió a partir de l'esquema a A1 i traducció a partir de l'original a B1. Versió a partir de l'esquema a A2 i traducció a partir de l'original a B2. Es discuteixen les diferències.

activitat 2 Es continua el procés (passos a, b i c) en els següents apartats amb l'intenció d'arribar paulatinament a una convergència de resultats. Per això s'han de tenir en compte les següents qüestions:

- Quan X faci l'esquema és important que tingui en compte com interpretarà Y aquest esquema, de manera que el text que escrigui Y a partir de l'esquema no s'allunyi de la traducció que en farà X.
- Quan X faci la traducció a partir de l'original és important que tingui en compte com redactarà Y el text en espanyol a partir de l'esquema que ha fet el mateix X i que intenti acostar-se a aquest text.

De la mateixa manera:

- Quan Y faci l'esquema és important que tingui en compte com interpretarà X aquest esquema, de manera que el text que escrigui X a partir de l'esquema no s'allunyi de la traducció que en farà Y.
- Quan Y faci la traducció a partir de l'original és important que tingui en compte com redactarà X el text en espanyol a partir de l'esquema que ha fet el mateix Y i que intenti acostar-se a aquest text.

activitat 3 S'elabora una proposta final a partir de les dues versions.

- S'encarrega una nova traducció per fer fora de classe.

Duració de la tasca: 2 hores

professor:

Segueix de prop l'evolució dels estudiants examinant els productes que van elaborant totes les parelles.

avaluació:

La que s'indica en el punt 6.

(escribe sólo en los recuadros blancos)

- 1.1 Selecciona las palabras clave (máximo 50%) de la primera respuesta de *8 klare Fragen 8 klare Antworten*, haz con ellas un esquema en alemán que resuma la respuesta en el cuadro de la izquierda.
- 1.2. Traduce la respuesta en el primer recuadro de la hoja A2.
- 1.3. Intercambia el papel con tu compañero y traduce la segunda respuesta sólo a partir de su esquema, sin mirar el texto original.
- 1.4. Comparad las dos versiones de ambas respuestas. ¿Se han producido defectos? ¿Son atribuibles a una traducción deficiente o al hecho de no disponer del original?
2. Seguid el mismo proceso con las respuestas a las demás preguntas. El objetivo es que lleguen a coincidir al máximo las dos versiones (versión a partir del esquema /versión a partir del original)

Nimmt der Swimming-Teich nicht viel mehr Platz in Anspruch?

X	Y
----------	----------

Macht der Swimming-Teich nicht eine Menge Arbeit?

X	Y
----------	----------

Wer reinigt den Swimming-Teich?

X	Y
----------	----------

Und wenn Sonnenöl ins Wasser kommt?

X	Y
----------	----------

A₂

Traduce las respuestas en los recuadros. Antes de pasar a la siguiente respuesta debes comparar tu traducción con la versión de tu compañero

Nimmt der Swimming-Teich nicht viel mehr Platz in Anspruch?

Macht der Swimming-Teich nicht eine Menge Arbeit?

Wer reinigt den Swimming-Teich?

Und wenn Sonnenöl ins Wasser kommt?

(escribe sólo en los recuadros sombreados)

B₁

1.1 Selecciona las palabras clave (máximo 50%) de la segunda respuesta del texto “8 klare Fragen 8 klare Antworten”, Haz con ellas un esquema en alemán que resuma la respuesta en el recuadro de la izquierda.

1.2. Traduce la respuesta en la hoja B2.

1.3. Intercambia el papel con tu compañero y traduce la primera respuesta solamente a partir de su esquema, sin mirar el texto original.

1.4. Comparad ambas versiones. ¿Se han producido defectos? ¿Son atribuibles a una traducción deficiente o al hecho de no disponer del original?

2. Sigue el mismo proceso con las respuestas a las demás preguntas. El objetivo es que lleguen a coincidir al máximo las dos versiones (versión a partir del esquema /versión a partir del original)

Das ist doch ein Magnet für Mücken und Frösche!

Y

X

Wie ist das mit der Beheizung?

Y

X

Muß ich da im Schlamm baden?

Y

X

Ärger mit Algen?

Y

X

Traduce las respuestas en los recuadros. Antes de pasar a la siguiente respuesta debes comparar tu traducción con la versión de tu compañero

Das ist doch ein Magnet für Mücken und Frösche!

Wie ist das mit der Beheizung?

Muß ich da im Schlamm baden?

Ärger mit Algen?

Tasca 7

objectius:

Fer que els estudiants prenguin consciència de la importància de redactar d'acord amb la funció del TT i no d'acord a les estructures d'un TO.

materials:

Un text redactat originàriament en alemany i la seva traducció publicada en espanyol.

procediments:

a) Es llegeix la traducció als estudiants en veu alta. b) es reparteix l'original i se n'encarrega la traducció en parelles¹⁴. (pàg. 86)

Duració de la tasca: 2h

professor:

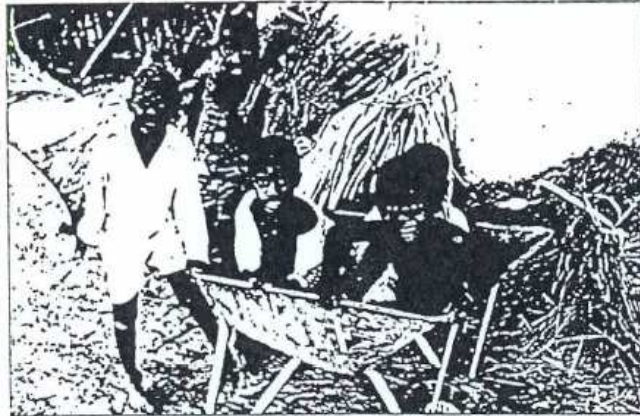
La funció que s'indica en el punt 6

avaluació:

La que s'indica en el punt 6

¹⁴Escoltar prèviament la traducció pot semblar que facilita molt el procés de traducció, però no és així. Mitjançant l'audició prèvia de la traducció els estudiants poden retenir les idees generals però no els particulars. A l'enfrontar-se després a les paraules del text original en el moment de traduir prenen consciència que no poden limitar-se a una negociació de particular a particular.

1. Escucha en primer lugar el texto que te van a leer y procede seguidamente a traducir el siguiente texto:



UNICEF zeigt, was aus Ihrer Spende werden kann

UNICEF-Projekte in über 127 Entwicklungsländern orientieren sich an den Grundbedürfnissen der Bevölkerung, bieten Hilfe zur Selbsthilfe.

Das Wohl der Kinder hat dabei immer Vorrang: Sie müssen vor dem Tod bewahrt werden. Sie sollen körperlich und geistig gesund aufwachsen, ausreichend und richtig ernährt werden. Zu ihrer Entwicklung benötigen sie zu allererst sauberes Wasser, eine medizinische Versorgung und eine Grundbildung.

Noch immer sterben täglich fast 5000 Kinder an Mäseern, Keuchhusten und Tetanus – Todesfälle, die durch kostengünstige Mehrfach-Impfungen verhindert werden können. Täglich sterben nahezu 8000 Kinder an Durchfall – die Behandlung mit einer Zucker-Salz-Lösung kostet nur wenige Pfennige.

Eine Spende kann viel bewirken, wenn es um das Leben und die Zukunft der Kinder geht! Konkrete Beispiele zeigen, was aus Ihrer Spende werden kann.

7. Conclusions

Fins aquí hem analitzat uns resultats que es van produir en un examen de traducció. Això ens ha fet constatar que una sèrie d'estudiants no habituats al treball mitjançant tasques, amb independència de la seva competència en llengua alemanya, s'han vist incapaços de superar un problema de traducció.

Seguidament hem abordat què és la traducció i com se'n pot dibuixar el seu procés d'aprenentatge. Al considerar-la sobretot com a activitat comunicativa hem decidit que una aproximació a aquest aprenentatge mitjançant l'enfocament a través de les tasques (concepte que prové del món de l'ensenyament de segones llengües) ens podia ser especialment útil.

Finalment hem presentat tasques dirigides a que els estudiants assumeixin la seva autèntica responsabilitat com a traductors, dirigides a aprendre a utilitzar millor les eines de consulta, a diferenciar les competències que calen per traduir: les de comprensió escrita, les de transferència i les d'expressió escrita i per potenciar-les totes elles. Totes aquestes tasques han estat provades a classe amb altres grups i si les presentem aquí és perquè tenim l'evidència que han passat la prova de foc amb més que bons resultats.

Tot això només amb una fi: No haver de llegir mai més una frase com "*Así pues, hoy en las regiones de Bochum hay 1958 y 1962 tranquilas minas.*" d'un estudiant que té la capacitat per traduir però que en un determinat moment no ha sabut aplicar els recursos necessaris.

8. Bibliografia:

BAKER, M. (ed.) (1998) Routledge Encyclopaedia of Translation Studies. London-New York. Routledge.

CHOMSKY, N. (1965) Aspects of the Theory of Syntax. Boston. MIT Press.

GONZÁLEZ DAVIES, M. [et al.] (2000) Translation Strategies design of a teaching prototype and empirical study of its results, a A. Beeby [et al] (ed.). Amsterdam-Philadelphia. John Benjamin.

GONZÁLEZ DAVIES, M. (1992) New teachers in a new education system, a guidebook for the *reforma*. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias.

GALLÉN, E. [et al.], (2000) L'art de traduir: reflexions sobre la traducció al llarg de la història. Vic. EUMO.

HARRIS, B. (1977) The importance of natural translation. Working Papers of bilingualism 12, 96-114.

HATIM, B. i I. MASON (1990) Discourse and the translator. Londres. Longman (Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso. Madrid. Ariel, 1995). Traducció de Salvador Peña.

HATIM, B. i I. MASON (1997) The translator as communicator. Londres. Routledge.

HÖNIG, H. G. i P. KUßMAUL (1982) Strategie der Übersetzung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Tübingen

HURTADO ALBIR, A. (1999) Enseñar a traducir. Madrid. Edelsa.

HYMES, D. (1968) The ethnography of speaking. a J.A. Fishman (ed.) Readings in the sociology of language. The Hague. 99-138.

HYMES, D. (1972) On communicative competence. A J.B. Pride and J. Holmes (eds) Sociolinguistics. Harmondsworth. Penguin (269-93)

KIRALY, D.C. (1995) Pathways to translation. Kent. The Kent State University Press.

KRINGS, H.P. (1986) Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Tübingen. Narr.

KUßMAUL, P. (1995) Training the Translator. Amsterdam. John Benjamins.

LÖRSCHER, W. (1991) Translation performance, Translation process, and Translation strategies. Tübingen. Narr.

LYONS, J. (1968) Introduction to theoretical linguistics. London / New York. Cambridge University Press. (Introducción en la lingüística teórica. Barcelona. Teide. 1971). Traducció de Ramon Cerdà

MARTÍN, C. (1999) Creatividad y convenciones culturales a P. ELENA (Ed.) Universo de Palabras. Universidad de Salamanca. 219-229

MUÑOZ, R. (1995) Lingüística per a la traducció. Vic. EUMO.

MURILLO, J. [et al] (1996) La enseñanza de las lenguas. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

NEWMARK, P. (1977) Communicative and semantic translation. Babel XXIII, 163-180

NORD, CH. (1988) Textanalyse und Übersetzen. Heidelberg. J. Groos Verlag.

NORD, CH. (1990) Übersetzen lernen leicht gemacht. Heidelberg. J. Groos Verlag.

NORD, CH. (1991) Text analysis in translation. Amsterdam. Rodopi.

NORD, CH. (1993) Einführung in das funktionale Übersetzen. Tübingen. Francke.

NUNAN, D. (1989) Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge University Press

O'MALLEY, J. M. i A.UHL (1996) Learning Strategies in second language Acquisition. Cambridge University Press. Cambridge.

OROZCO, M. (2000) Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora: construcción y validación. Tesis doctoral inédita. Universitat Autònoma de Barcelona.

PRESAS, M. (1999) Un enfoque modular de la didáctica: Tareas para la adquisición de la competencia traductora a P. ELENA (Ed.) Universo de Palabras. Universidad de Salamanca. pg.381-393

REISS, K. i H. VERMEER. (1984). Grundlegung einer allgemeinen Translations-theorie. Tübingen. Niemeyer. (Fundamentos para una teoría funcional de la traducción. Madrid. Akal, 1996). Traducció de Enrique Alcaraz.

ROBINS, R.H. (1967) A short story of linguistics. London. Longman. (Breve historia de la lingüística. Madrid. Paraninfo. 1981)

STANOVICH, K. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16,32-71.

TORTADES, A. (1999) Tareas prácticas en la enseñanza de la traducción alemán-español. a P. ELENA (Ed.) *Universo de Palabras*. Universidad de Salamanca. Pg. 325-340.

WITTGENSTEIN, L. (1958) *Philosophische Untersuchungen*. Basil Blackwell. London. *Investigacions filosòfiques*. Ed 62. Barcelona .1997. Traducció de Josep M. Terricabras.

1. Introducció	2
2. Estudi previ:	4
2.1. Hipòtesis:	7
2.2. Conclusió de les hipòtesis	9
3. Marc teòric	11
3.1 Model psicolingüístic	12
3.2 Enfocament comunicatiu	13
3.3 Enfocament funcional	15
4. Definicions	16
4.1 Traducció	16
4.2 Competència traductora	22
4.3 Error de traducció	29
4.4 Problema de traducció	29
4.5 Estratègia de traducció	30
5. Adquisició de competència traductora.	32
5.1 Mètodes d'aprenentatge de segones llengües	32
5.2 Característiques del mètode per adquirir competència traductora	35
5.3 Aprenentatge mitjançant tasques	37
6. Desenvolupament del prototip a partir de tasques	39
Tasca 1	42
Tasca 2	45
Tasca 3	57
Tasca 4	69
Tasca 5	76
Tasca 6	79
Tasca 7	85
7. Conclusions	87
8. Bibliografia.	88
9. Índex	91